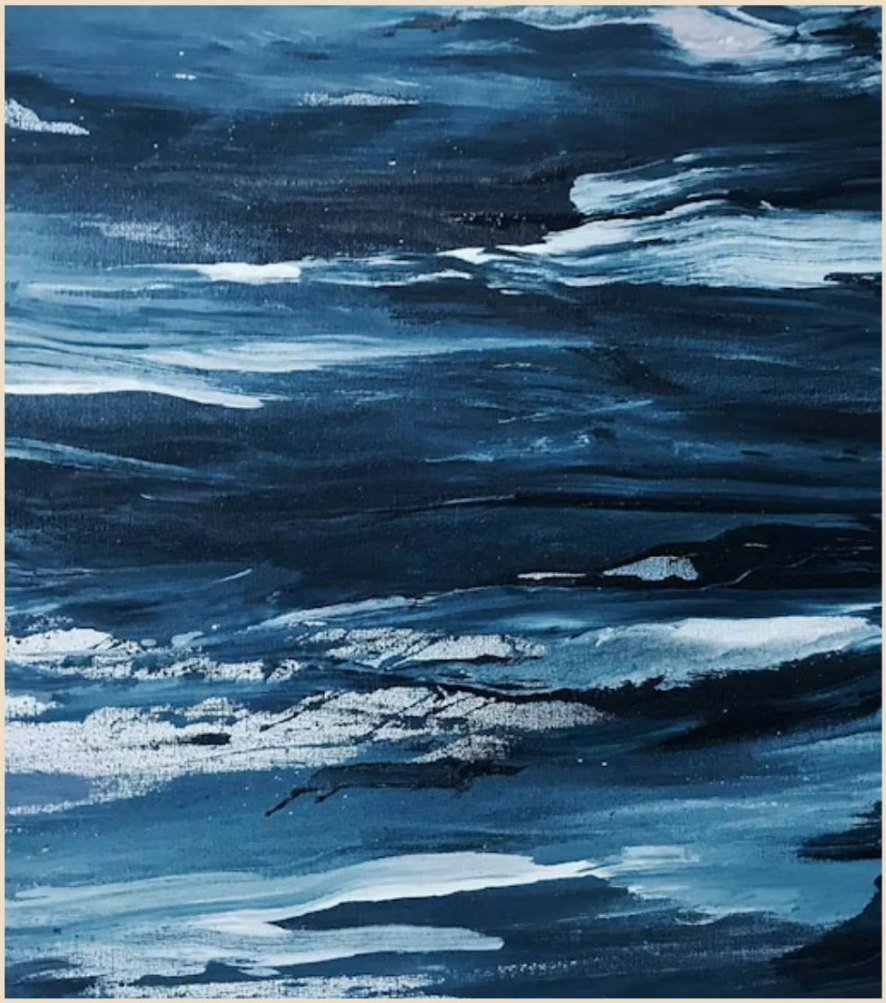
INVESTIGAR EM **EDUCAÇÃO**

2 2026 | 3ª SÉRIE



FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TENSÕES EMERGENTES E DESAFIOS

SECÇÃO DEBATES

LICÍNIO LIMA

PROBLEMAS ATUAIS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES

REVISTA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

IIIª SÉRIE, NÚMERO 2
JULHO 2026

INVESTIGAR em EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO e PROFISSIONALIDADE DOCENTE:

TENSÕES EMERGENTES e DESAFIOS

FICHA TÉCNICA

Propriedade e Editor
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)
Rua João de Deus, 38
4100-456 Porto, Portugal
e-mail: spce.geral@gmail.com
web: http://www.spce.org.pt/home

Diretora
Amélia Lopes
e-mail: amelia@fpce.up.pt

Composição e Acabamento
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)
Rua João de Deus, 38
4100-456 Porto, Portugal
e-mail: spce.geral@gmail.com
web: http://www.spce.org.pt/home

Impressão e Acabamento
SPCE

ISSN (online)
ISSN 2183-1793

Indexada no Diretório do Sistema Regional de Informação em linha para Revistas Científicas da América Latina, Caraíbas, Espanha e Portugal "Latindex", referida na matriz de informação correspondente a diretórios de periódicos e bases de dados internacionais de indexação e resumo, "Miar", assim como no "DataCite".

Comissão de Redação
Amélia Lopes (Direção)
Ana Sofia Pinho
Maria Figueiredo
Marta Abelha
Elsa Estrela
Germano Borges
Rita Tavares Sousa
Lucinda Palhares

Conselho Editorial
Ana Maria Seixas
Alice Casimiro Lopes
Ana Paula Caetano
António Fragoso
António Magalhães
António Neto Mendes
António Nóvoa
António Teodoro
Ariana Cosme
Assunção Flores
Bártolo Paiva Campos
Bernard Charlot
Carlinda Leite
Carlos Alberto Gomes
Carlos Alberto Torres
Carlos Pires
Cristina Vieira
Dalila Andrade
Fátima Antunes
Francesc Imbernon
Helena Costa Araújo
Isabel Batista
Isabel Fialho
Isabel Menezes

José Matias Alves
Linda Evans
Manuel António Ferreira da Silva
Manuela Esteves
Maria Isabel Cunha
Maria João Cardona
Maria José Casanova
Maria Teresa Estrela
Marta Kowalczuk-Walędziak
Paulo Dias
Pedro Silva
Pete Boyd
Ricardo Vieira
Rui Trindade
Sérgio Niza
Sofia Marques da Silva
Xavier Bonal

Capa
Rita Tavares Sousa
e-mail: rtsousa@fpce.up.pt

Assistente de Edição
Lucinda Palhares
Júlio Borges

Secretariado
Lucinda Palhares
Jéssica Novais

Investigar em Educação

Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



Editorial 11

Paulo Freire e a Avaliação na Educação - José Ngola Carlos 17

Educar Para Pensar: Para Uma Formação Transversal dos Professores na Área da Argumentação - Chrysi Rapanta 37

Desenvolvimento Profissional na Docência a Distância e Digital no Ensino Superior: conceptualização e operacionalização de um programa de indução docente na UAb - Fernanda Nogueira, Elizabeth Souza, Verônica Maguela e Diogo Casanova 67

Aceitação e Utilização de Ferramentas de Inteligência Artificial no Ensino Superior: Evidências de um Estudo com Estudantes Portugueses - Teresa Ribeirinha, Raquel Santos, Marisa Correia e Perpétua Silva 93

Metodologias de ensino e profissionalismo docente: perceções e práticas pedagógicas em duas escolas açorianas - Carla Lídia Costa e José Carlos Pereira 117

Feedback Formativo na Avaliação Externa do Desempenho Docente: Caminhos para a Emancipação Profissional - Ana Cabral e José Rodrigues 139

Problemas atuais da formação de educadores e professores - Licínio C. Lima 167

Editorial

Elsa Estrela [1]
Germano Borges [2]

O atual cenário educativo é definido por transformações aceleradas que exigem uma profunda revalidação da instituição escolar e da profissionalidade docente. Esta necessidade de preservação e transformação simultânea da escola, tal como defendido por António Nóvoa, coloca os professores no centro de um novo contrato social para a educação, assente na cooperação, colaboração, convergência curricular, convivência na escola e nos comuns educacionais. A formação de professores assume, assim, um papel estruturante ao oferecer os contextos necessários para o desenvolvimento de competências que transcendam a mera instrução, promovendo a emancipação profissional e a construção de identidades docentes robustas em tempos de incerteza.

Paralelamente, a proliferação de novos fluxos informacionais e ferramentas digitais emerge como um fator complexo que reconfigura a relação com o saber e as práticas pedagógicas nas salas de aula. Se, por um lado, os ecossistemas digitais e híbridos oferecem oportunidades promissoras para a inovação metodológica, a personalização das trajetórias e a autonomia dos estudantes, por outro, despertam sérias preocupações institucionais. Entre estas tensões, ganham relevo o risco de desumanização dos processos educativos, o aumento das desigualdades de acesso, a necessidade de assegurar a integridade e a autoria académicas e a urgência de preservar o desenvolvimento do pensamento crítico. A superação destas visões dualistas exige uma intencionalidade pedagógica clara, capaz de combinar diferentes espaços e recursos em prol do sucesso educativo.

Neste enquadramento de rápida transição cultural, o impacto das transformações pedagógicas e sociais depende fundamentalmente da forma como os professores as integram criticamente nas suas identidades profissionais. Torna-se imperativo que a formação, tanto inicial como

1 Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED) - Universidade Lusófona,
elsa.estrela@ulusofona.pt
2 Instituto de Educação - Universidade do Minho,
d6461@ie.uminho.pt

contínua, capacite os profissionais para enfrentar novas exigências éticas e organizacionais, bem como novas formas de controlo do trabalho docente. Mais do que reagir passivamente às mudanças externas, os professores devem ser assumidos como autores, decisores e investigadores da sua própria prática, posicionando-se como mediadores essenciais na construção da cidadania e na inserção das culturas juvenis nos ecossistemas de aprendizagem.

É a partir deste horizonte de tensões, continuidades e transformações que se organizam os textos reunidos no presente número. Embora incidam sobre objetos, contextos e níveis de análise distintos, os seus contributos convergem na problematização das condições em que se formam os professores, se constrói o conhecimento profissional e se exerce a docência. A formação inicial, a indução, o desenvolvimento profissional, a avaliação, as metodologias de ensino, a argumentação e o pensamento crítico, a inteligência artificial generativa e os dispositivos de regulação do desempenho surgem, deste modo, como dimensões interdependentes de uma mesma questão: a construção de uma profissionalidade docente capaz de responder criticamente às transformações educativas contemporâneas.

Neste enquadramento, o texto de Licínio C. Lima, integrado na secção 'Debates', proporciona uma interpelação crítica ao atual modelo português de formação de educadores e professores, enquanto os artigos selecionados aprofundam diferentes dimensões da formação e da profissionalidade docente.

O texto de Licínio C. Lima, intitulado *Problemas atuais da formação de educadores e professores*, aborda os problemas atuais da formação de educadores e professores em Portugal, que classifica de 'muitos e graves'. O autor identifica a prevalência de um modelo de formação tecnocrático, gestionário e instrumental, incapaz de assegurar um projeto integrado e específico de "educação de educadores profissionais". Mais do que assinalar insuficiências pontuais de organização curricular, o texto questiona os fundamentos do modelo de formação instituído. No centro desta problematização, encontra-se aquilo que Licínio C. Lima designa como uma "desintelectualização da formação", desenvolvida num modelo "onde tudo parece caber, menos os contributos específicos do pensamento e da investigação em educação".

É também no domínio dos fundamentos da formação que se situa o texto de José Ngola Carlos, *Paulo Freire e a avaliação na educação*. O autor sublinha a importância de instituir uma avaliação dialógico-formativa e crítico-reflexiva, na qual todos os agentes ligados ao processo de ensino-

aprendizagem sejam chamados a participar com as suas críticas e sugestões. Nesta perspetiva, a avaliação não termina em si mesma, nem pode ser reduzida a um procedimento terminal ou exclusivamente classificativo. A relevância deste contributo para a formação de professores decorre da necessidade de interrogar as conceções de avaliação que orientam a ação pedagógica.

A formação do pensamento crítico constitui, por sua vez, o núcleo do artigo de Chrysi Rapanta, *Educar para pensar: Para uma formação transversal dos professores na área da argumentação*. A partir de um estudo exploratório que envolveu estudantes-professores de sete mestrados em ensino, a autora aborda a argumentação dialógica como meio para desenvolver disposições de pensamento crítico. O contributo deste estudo reside na valorização da argumentação não apenas como competência comunicativa ou académica, mas como dimensão transversal da formação docente.

Numa zona de articulação entre a formação, a indução e o desenvolvimento profissional situa-se o texto de Fernanda Nogueira, Elizabeth Souza, Verônica Maguela e Diogo Casanova, *Desenvolvimento profissional na docência a distância e digital no ensino superior: Conceptualização e operacionalização de um programa de indução docente na UAb*. Tendo como contexto a conceção e a implementação da primeira edição do módulo de ambientação docente da Universidade Aberta, os autores analisam um programa de indução orientado para a docência a distância e digital no ensino superior. O artigo reforça a "relevância da reflexão sobre a prática e da partilha entre pares como estratégias promotoras do desenvolvimento profissional". A indução não é, deste modo, reduzida à transmissão de informações institucionais ou ao domínio funcional de tecnologias. Pressupõe a criação de oportunidades para analisar a prática em interação com outros docentes.

As transformações tecnológicas são igualmente abordadas, embora a partir de um objeto de estudo diferente, por Teresa Ribeirinha, Raquel Santos, Marisa Correia e Perpétua Silva, no artigo *Aceitação e utilização de ferramentas de inteligência artificial no ensino superior: Evidências de um estudo com estudantes portugueses*. A investigação, que envolveu estudantes de uma escola superior de educação de um instituto politécnico português, procura compreender os fatores que influenciam a aceitação e as intenções de utilização da inteligência artificial generativa pelos estudantes, bem como a forma como estas tecnologias podem influenciar

as práticas pedagógicas. As autoras enfatizam a importância de formar os estudantes para uma utilização responsável e informada das tecnologias de IAGen. Os resultados apontam para a necessidade de abordagens pedagógicas equilibradas e reflexivas, capazes de reconhecer o potencial transformador da IA na educação sem ignorar os seus riscos e limitações,

No domínio da profissionalidade docente, o artigo de Carla Lídia Costa e José Carlos Pereira, *Metodologias de ensino e profissionalismo docente: perceções e práticas pedagógicas em duas escolas açorianas,* evidencia a predominância de uma conceção de profissionalismo simples, relativamente a formas mais compostas e interativas de exercício da docência. Esta orientação traduz-se numa prática profissional centrada no espaço da sala de aula, no cumprimento das prescrições curriculares e na valorização da dimensão técnica do ensino. O professor tende, assim, a ser representado sobretudo como especialista numa área disciplinar e executor de uma atividade letiva previamente estruturada. Ao colocar esta conceção em contraste com modelos mais interativos, o artigo contribui para problematizar os limites de uma profissionalidade circunscrita à prática letiva individual e ao domínio técnico do ensino.

A problemática da articulação entre a regulação e o desenvolvimento profissional é explorada no artigo de Ana Cabral e José Rodrigues, *Feedback formativo na avaliação externa do desempenho docente: Caminhos para a emancipação profissional*. A investigação recorre a uma metodologia mista, combinando questionários aplicados a docentes recentemente avaliados com entrevistas semiestruturadas realizadas a cinco avaliadores externos de um agrupamento de escolas do Norte de Portugal. Os resultados mostram que, embora seja atribuído ao feedback um papel relevante na aprendizagem e no aperfeiçoamento profissional dos professores, esta dimensão não se encontra plenamente incorporada na estrutura da avaliação externa do desempenho docente. A sua concretização depende, em grande medida, das condições organizacionais em que decorre a avaliação, da preparação dos intervenientes e da qualidade das relações profissionais estabelecidas. O estudo assinala, neste âmbito, diversos constrangimentos, entre os quais a preparação insuficiente dos avaliadores, o tempo limitado destinado à observação, o peso dos procedimentos burocráticos, a dificuldade em construir relações de confiança e a prevalência de uma lógica orientada para a atribuição de classificações.

Em conjunto, os textos deste número evidenciam que as tensões emergentes na formação e na profissionalidade docente não podem ser

reduzidas a problemas técnicos de organização dos cursos, escolha de metodologias, utilização de tecnologias ou funcionamento dos dispositivos avaliativos. O que se encontra em discussão são diferentes conceções de educação e de profissão docente.

A desintelectualização e a tecnicização da formação, a fragilidade da formação educacional geral, o desenvolvimento do pensamento crítico, a necessidade de modalidades dialógicas de avaliação, a indução em contextos digitais, a utilização responsável da inteligência artificial generativa, a prevalência de formas simples de profissionalismo e os limites formativos da avaliação externa do desempenho constituem manifestações distintas de uma mesma questão: que professores se pretende formar e que condições lhes são proporcionadas para exercerem a profissão?

Paulo Freire e a Avaliação na Educação

José Ngola Carlos[1]

Resumo

Este artigo, com o tema: *Paulo Freire e a Avaliação na Educação*, foi elaborado tendo como objetivo compreender e classificar as abordagens ideológicas da avaliação educacional propostas por Freire em suas obras. Metodologicamente, este artigo adota uma abordagem qualitativa, mediante recurso aos princípios da pesquisa bibliográfica. Para o alcance do objetivo expresso, foi necessária a leitura integral de 24 livros de Freire, dos quais, 12 abordaram o tema da avaliação na educação. Destas obras, foi possível obter a definição de Freire sobre a avaliação, sua importância na educação, classificação, instrumentos, métodos e a relação entre a ética e a estética na avaliação. Do estudo, resultou que Paulo Freire percebe a avaliação como um *quefazer educativo*, no qual, todos os agentes, afetos ao processo de ensino e aprendizagem, são chamados a participar e contribuir significativamente com suas críticas e sugestões. Pelo que, avaliar é um *quefazer*, fundamentalmente, dialógico e dialético. Além de ser um *quefazer com*, ato dialógico e dialético indispensável à prática educativa, a avaliação é também um *quefazer sobre*, porque ela incide-se sobre os objetos, sujeitos e fenômenos da educação. Não obstante, ela é também um *quefazer para*, porque não termina em si mesma, o seu exercício implica na manutenção e modificação quantitativa ou qualitativa do fenômeno em avaliação.

Palavras-chave

Paulo Freire, avaliação na educação, definição e classificação

Abstract

This article, entitled *Paulo Freire and the Evaluation in Education*, was developed with the aim of understanding and classifying the ideological approaches to educational evaluation proposed by Freire in his works. Methodologically, this article is of an applied nature and adopts a qualitative approach, drawing on the principles of bibliographic research. To achieve

1 UNINI - Campeche, México,
ngola21.jose@gmail.com

the stated objective, a complete reading of 24 books by Freire was carried out, twelve 12 of which addressed the theme of evaluation in education. From these works, it was possible to obtain Freire's definition of evaluation, its importance in education, its classification, instruments, methods, and the relationship between ethics and aesthetics in evaluation. The study revealed that Paulo Freire understands evaluation as an *educational praxis*, in which all agents involved in the teaching and learning process are called upon to participate and contribute significantly through their critiques and suggestions. Therefore, to evaluate is fundamentally a *dialogical and dialectical praxis*. In addition to being a *praxis with*, indispensable to educational practice, evaluation is also a *praxis about*, since it focuses on the objects, subjects, and phenomena of education. Nevertheless, it is also a *praxis for*, because it does not end in itself; its exercise implies the maintenance or quantitative and qualitative modification of the phenomenon under evaluation.

Key words
Paulo Freire, educational evaluation, definition and classification

Resumen
Este artículo, titulado *Paulo Freire y la Evaluación en la Educació*n, fue elaborado con el objetivo de comprender y clasificar los enfoques ideológicos de la evaluación educativa propuestos por Freire en sus obras. Metodológicamente, este artículo es de naturaleza aplicada y adopta un enfoque cualitativo, mediante el uso de los principios de la investigación bibliográfica. Para alcanzar el objetivo planteado, fue necesaria la lectura íntegra de 24 libros de Freire, de los cuales 12 abordaron el tema de la evaluación en la educación. A partir de estas obras, fue posible obtener la definición de Freire sobre la evaluación, su importancia en la educación, su clasificación, instrumentos, métodos y la relación entre la ética y la estética en la evaluación. Del estudio se concluye que Paulo Freire concibe la evaluación como un *quehacer educativo*, en el cual todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje son llamados a participar y contribuir significativamente con sus críticas y sugerencias. Por lo tanto, evaluar es un *quehacer* fundamentalmente dialógico y dialéctico. Además de ser un *quehacer con*, indispensable para la práctica educativa, la evaluación es también un *quehacer sobre*, ya que incide sobre los objetos, sujetos y fenómenos de la educación. No obstante, es también un *quehacer*

para, porque no termina en sí misma; su ejercicio implica el mantenimiento o la modificación cuantitativa o cualitativa del fenómeno evaluado.

Palabras clave
Paulo Freire, evaluación educativa, definición y clasificación

1. Introdução

Paulo Reglus Neves Freire, nascido no Recife a 19 de setembro de 1921, morreu em São Paulo a 2 de maio de 1997. Conhecido por uma grande maioria apenas pelo seu primeiro e último nome, Paulo Freire é o nome de uma figura incontornável no campo da Filosofia da Educação (Silva et al., 2025) e indispensável para a compreensão da educação popular crítico-dialógica e dialético-emancipatória das figuras oprimidas e opressoras (Lopes & Maciel, 2020).

Autor de dezenas de livros e artigos científicos, resultados da sua "ação-reflexão-ação" na educação, suas obras são fundamentalmente marcadas pela denúncia da *prática educativa bancária ou domesticadora e anúncio da prática educativa dialógica ou libertadora*. Não sendo *quefazeres* neutros, tanto a primeira, quanto a segunda prática educativa, são ontologicamente políticas. Existindo no antagonismo de um contra o outro, o *modelo bancário* visa a dominação e a manutenção do poder opressor e o *modelo crítico-dialógico*, a emancipação, humanização, construção e reconstrução do mundo e dos sujeitos nela (Lopes & Maciel, 2020, p. 1; Araújo, 2025).

Os trabalhos de Paulo Freire, estando principalmente voltados para a formulação de um sistema epistemológico e axiológico de construção e reconstrução do mundo por meio de uma prática educativa que acolhe o diálogo crítico e aberto entre todos os agentes educativos, não ignora a avaliação e sua importância ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Falcão & Albuquerque, 2016; Lopes & Maciel, 2020; Silva et al., 2025).

O presente artigo tem como objetivo geral compreender a visão de Paulo Freire sobre a avaliação na educação. Para tal, será feita a leitura e análise de vinte e quatro (24) livros do autor. A escolha deste número resulta, tanto da sua acessibilidade ao pesquisador, quanto da necessidade de não se ser leviano e/ou superficial na análise do tema, o que boicotaria o objetivo

por detrás deste empreendimento científico.

As obras de Freire são amplamente estudadas no mundo inteiro. Não raro, esses estudos voltam-se à compreensão da visão política e filosófica do autor sobre o ensino e a aprendizagem, o que deixa uma grande lacuna em relação aos estudos voltados à compreensão de Freire sobre a avaliação. Tal tendência é compreensível, considerando que a avaliação não constitui tema central das obras de Paulo Freire. Esta proposição resulta do fato de que Freire não elaborou "uma teoria sobre a avaliação educacional escolar" ao longo de toda sua vida de 76 anos (Falcão & Albuquerque, 2016, p. 12), limitando-se apenas em fazer, em muitas de suas obras, "algumas reflexões" em torno da avaliação na educação (Lopes & Maciel, 2020, p. 7).

A importância deste trabalho de investigação científica reside no fato de que ele permitirá alargar e continuar a construção sistematizada da avaliação pensada por Paulo Freire, presente em artigos anteriores, que igualmente se propõem compreender como o autor pensava a avaliação. O alargamento da temática se consubstanciará no fato de que, diferente dos estudos anteriores que, não raro, analisavam uma (Lopes & Maciel, 2020) ou duas obras do autor (Silva et al., 2025), no presente artigo serão estudadas vinte e quatro obras.

Sendo este um trabalho de abordagem qualitativa e conhecendo a visão cognoscitiva, prática e axiológica de Paulo Freire em relação à educação, nele serão discutidas e defendidas as seguintes ideias: a avaliação como um *quefazer com*, ato dialógico e dialético indispensável à prática educativa; a avaliação como um *quefazer sobre*, por incidir-se sobre os objetos, sujeitos e fenômenos da educação; e a avaliação como um *quefazer para*, por não terminar em si mesma e o seu exercício implicar na manutenção e modificação quantitativa ou qualitativa do fenômeno em avaliação.

2. Revisão da literatura

2.1. Conceituando a Avaliação

O ato avaliativo, como ato educativo, sempre fez parte do cotidiano das sociedades e das instituições educativas, quer de maneira formal, não formal ou informal. Sobre isto, Chueiri (2008, p. 51) sublinha que "a avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana." Por seu turno, Heraldo Vianna, citado por Novaes (2014, p. 15), diz que "a avaliação associada ao processo educativo sempre existiu sob diferentes formas". Assim sendo, sempre que houve educação, houve avaliação

acompanhando este processo. Não existe educação sem avaliação, nem avaliação sem educação.

Segundo Borges et al. (2019, p. 248, grifo dos autores),

> A palavra avaliar é originária do latim e provém da composição a - valere, que significa "dar valor a...." (LUCKESI, 2000). Sob o olhar educativo, avaliar se refere a "[...] processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo.

Muitos autores, cada um dentro da sua abordagem ideológica, apresentam definições sobre a avaliação que, de pertinentes, ajudariam a enriquecer e alargar a visão que se tem sobre esta noção. Por exemplo, Álvarez et at. (2017, p. 164) definem a avaliação como "componente dirigido a solucionar problemas prácticos en la escuela". Como se pode ver, o que não fugirá à regra com outras definições a serem apresentadas aqui, a formulação deste conceito carrega em si a alusão a uma ou várias de suas funções sociais. No caso da definição já apresentada, a avaliação tem como função ajudar na solução dos problemas práticos das escolas.

Para Ralph Tyler, conforme mencionado por Álvarez et at. (2017, p. 164), "la evaluación significa un examen para comprobar si los objetivos deseados se han logrado o no". Nesta definição, a função que cabe à avaliação é a de verificar o grau de cumprimento dos objetivos preestabelecidos com base no currículo.

Para muitos agentes educativos, "o termo avaliar, está imediatamente relacionado com a realização de provas ou exames, conceder notas ou conceitos e evidentemente ao ato de reprovar ou aprovar um aluno" (Borges et al., 2019, p. 242). Esta definição apresenta a função tradicional da avaliação como instrumento para medir, selecionar e classificar.

Ao contrário do senso comum, apresentado no parágrafo anterior, Borges et al. (2019, p. 243) definem a avaliação como "um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". Assim definida, a avaliação tem como função ajudar no processo de tomada de decisões.

Perrenoud (1993), citado por Borges et al. (2019, p.243), "define a avaliação como o processo que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar". Conforme esta definição, a função da avaliação transcende a medição, a seleção e a classificação. A avaliação aparece, como referido pelo autor, para subsidiar o aluno a mais e melhor aprender e o professor a melhor ensinar.

2.2. Pesquisas Anteriores

Dada a natureza científica do presente artigo, nesta subseção serão apresentadas três (3) pesquisas já feitas que, pelo tema que abordam, dialogam muito diretamente com o objetivo geral traçado para este artigo em construção. Ao serem apresentados aqui, os três (3) artigos provarão, tanto a existência fatual de estudos sobre o tema eleito, bem como as limitações e lacunas por elas deixadas, o que justifica a elaboração do atual trabalho e sua relevância científica e acadêmica.

A primeira pesquisa é a de Falcão e Albuquerque, publicada em 2016 pela Revista Lumen, com o tema *Avaliação na educação infantil: uma abordagem à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Este artigo é uma pesquisa de natureza qualitativo-bibliográfica que analisa a avaliação na educação, com particular destaque para a avaliação na educação infantil, mediante a construção de portfólios. No artigo, estas duas particularidades são analisadas à luz da filosofia educativa de Paulo Freire.

Dos estudos de Falcão e Albuquerque (2016) resultou que a utilização de portfólios na educação infantil, como "estratégia de avaliação", encontra-se alinhada à visão de Freire de uma avaliação educativa crítica, compartilhada e dialógica, assim como com a "ética universal do ser humano" (p. 11, 12), porque o portfólio

> Estimula a passagem da curiosidade ingênua para a epistemológica, cria espaços para a criatividade, pois cada criança pode expressar de modo inovador as suas conquistas de aprendizagem e as suas dificuldades, propondo estratégias de aprendizagens colaborativas; também abre espaços à participação dialogal e ética, pois, ao se abrir à comunicação coletiva, fortalece as trocas e a diversidade cultural (Falcão & Albuquerque, 2016, p. 19).

Ampla na sua abordagem da avaliação sob a perspectiva de Paulo Freire, porque não a considera à luz de uma só obra, mas a partir do corpo epistémico e axiológico completo do autor, a pesquisa de Falcão e Albuquerque (2016), portanto, limita-se pela aplicação restrita à educação infantil e ao uso dos portfólios.

O segundo estudo já feito, o de Lopes e Maciel, publicado em 2020 pela Revista IMPA, sob o título Reflexões sobre avaliação a partir da obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire, é uma pesquisa exploratória, cimentada sob o questionamento: "Quais reflexões sobre avaliação são apresentadas na obra "*Pedagogia da Autonomia*" de Paulo Freire?" (Lopes & Maciel, 2020, p. 2, grifo dos autores).

Dos estudos de Lopes e Maciel (2020) resultou a compreensão de que,

> Ao longo da obra, o autor reúne um conjunto de saberes indispensáveis à ação docente e aponta algumas reflexões sobre a avaliação na educação. Foi possível identificar que o autor compreende a avaliação como meio de reflexão crítica sobre a prática docente e que ela não pode ser realizada de forma individual pelo professor, mas de forma conjunta com os alunos, uma vez que ambos coexistem no ato educativo. Além disso, critica a avaliação de sistemas como mecanismos de regulação do trabalho docente, que repercute em um ensino fragmentado e na formação de sujeitos apolíticos. Compreende que para a transformação da realidade, é necessário assumirmos além do discurso, uma prática progressista frente aos problemas sociais (Lopes & Maciel, 2020, p. 7).

Embora sendo muito valioso para o presente estudo, a obra de Lopes e Maciel (2020) está longe de ser um estudo completo da visão de Freire sobre a avaliação na educação. Esta afirmação tem como fundamento o fato de os autores terem escolhido explorar objetivamente uma (1) obra apenas e não o tema em si, o que requereria, no nosso entender, a exploração de várias obras de Paulo Freire.

Silva et al., são os protagonista da terceira obra a ser exposta nesta subseção. Publicada em 2025 pela Revista Aracê, sob o tema *Autonomia e avaliação formativa: Paulo Freire e a construção de processos avaliativos dialógicos*, este artigo é uma pesquisa "de natureza qualitativa e [de] caráter teórico-argumentativo, [fundamentado] em obras de referência de Freire, como Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido". Similar ao anterior, com a diferença deste último analisar duas (2) obras de Paulo Freire e não uma (1), como o trabalho de Lopes e Maciel (2020), os autores buscaram discutir "a avaliação formativa sob a perspectiva da pedagogia freiriana, propondo uma abordagem centrada no diálogo, na escuta ativa e na promoção da autonomia dos estudantes" (Silva et al., 2025, p. 38280, grifos nosso).

Dos estudos destes autores resultou a compreensão de que a avaliação, sob a perspectiva de Freire, não é um *quefazer* politicamente neutro, isolado, nem tecnicista, mas "um espaço de encontro, construção" e reconstrução. Portanto, formativo, processual e ético, "comprometido com a emancipação dos sujeitos" (Silva et al., 2025, p. 382).

A exemplo do anterior, o artigo de Silva et al. (2025) também limita-

se à exploração de um número de obras muito pequena de Paulo Freire, o que, no nosso entender, dificulta o alcance da visão geral e sistematizada do autor sobre a avaliação.

3. Metodologia

Este trabalho foi concebido tendo como base os seguintes paradigmas ontológicos, epistemológicos e axiológicos (Kauark et al, 2010):
1) Quanto à natureza,
2) Quanto ao assunto,
3) Quanto aos objetivos e
4) Quanto aos meios.

A *pesquisa adota uma abordagem qualitativa e diz respeito a uma análise bibliográfica*. O seu objetivo é gerar e promover conhecimentos teóricos úteis para as atividades dos agentes educativos, pertinentes à avaliação, sob a perspectiva de Paulo Freire. Conforme Sordi e Ludke (2009, p.331, grifo dos autores)

> Entre os saberes necessários para a formação dos professores, devam ser incluídas (não apenas como conteúdo a ser repetido, mas problematizado) as condições sociais que afetam a escola e, por conseguinte, dizem respeito à profissionalidade docente. Desprovidos desta aprendizagem, os docentes terão dificuldade para enfrentar os problemas atuais que afetam a escola e os alunos que a freqüentam.

Adota uma abordagem qualitativa, uma vez que se ocupa do estudo da avaliação educativa como um fenômeno social e busca compreendê-la a partir da visão subjetiva de mundo do autor em estudo.

Quanto aos objetivos, se está ante uma pesquisa exploratória cuja finalidade é compreender e classificar as abordagens ideológicas da avaliação educacional proposta por Paulo Freire, mediante a descrição de sua filosofia da avaliação.

Em relação aos meios, o atual trabalho é uma pesquisa bibliográfica por ter sido elaborado "a partir de materiais já publicados".(Kauark et al., 2010, p.28). A análise e interpretação dos dados foram feitas tendo em conta o método de análise de conteúdo (Bardin, XXX). As três fases (3) foram aqui empregados, nomeadamente: a pré-análise dos dados, a exploração do material selecionado e o tratamento dos resultados, pela inferência e a interpretação indutiva (Lopes & Maciel, 2020).

Na pré-análise dos dados, empreendeu-se a organização do material em estudo. A organização deu-se pela leitura integral dos vinte e quatro (24) livros selecionados. Em seguida à leitura integral, fez-se uma busca neles pelos termos: *avaliação e avaliar, fiscalização e fiscalizar, inspeção e inspecionar*. Estes termos serviram de unidade de registo, os quais foram usados no localizador de termos do Adobe Acrobat Reader (32-bit), com o fim de se determinar quais livros seriam úteis no atendimento do propósito desta pesquisa. Da busca, resultou a exclusão de doze (12) livros, porque estes não abordavam a questão da avaliação diretamente. Não obstante a exclusão, identificou-se a menção direta e reiterada das seis (6) *unidades de registo* nos restantes doze (12) livros do autor, o que determinou a sua seleção para o estudo.

O *corpus de análise*, portanto, constitui-se de todos os textos que integram as *unidades de registo* definidas, o que permitiu a determinação das *unidades de contexto*. O *corpus de análise* foi organizado em fichas de leituras e referências, devidamente identificadas com título, nome da obra, trecho selecionado, página e comentários do pesquisador.

Na fase da exploração do material em estudo, procedeu-se a codificação indutiva dos dados recolhidos em unidades, que serviram mais tarde de *categorias de análise*, nomeadamente: a definição de Freire sobre a avaliação (CA-1), a importância da avaliação na educação (CA-2), a classificação da avaliação (CA-3), os instrumentos de avaliação (CA-4), os métodos de avaliação (CA-5), e a relação entre a ética e a estética na avaliação (CA-6).

A terceira fase, o tratamento dos resultados, ficou marcada pela análise, inferência e síntese das *categorias definidas*, em relação ao c*orpus de análise*, assim como o aporte teórico completo, filosófico, político, educativo e cultural, conseguido mediante o estudo das vinte e quatro (24) obras de Paulo Freire.

4. Apresentação dos dados

Nesta seção são apresentadas, de forma sumária, as unidades de contexto, das quais foram selecionadas as unidades de registo que permitiram a construção do corpus de análise do presente artigo. Conforme destacado nas seções anteriores, as unidades de contexto compreendem as doze obras de Paulo Freire, descritas e codificadas

pelas siglas UC-1 à UC-12. A nomenclatura UC, conforme se descreve na **Tabela 4.1**, pressupõe a *Unidade de Conteúdo* e os números, foram atribuídos aleatoriamente para distinguir cada um dos livros em uso.

Tabela 4.1 - *Unidades de contexto*

Unidades de Contexto	Códigos
Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo.	UC-1
Extensão ou Comunicação?	UC-2
Pedagogia do Oprimido.	UC-3
Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.	UC-4
Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.	UC-5
Professora sim, Tia não: Cartas a quem Ousa Ensinar.	UC-6
Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.	UC-7
A Importância do Ato de Ler.	UC-8
Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor.	UC-9
Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra.	UC-10
A África Ensinando a Gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.	UC-11
Por uma Pedagogia da Pergunta.	UC-12

As *categorias de análise*, definição de Freire sobre a avaliação (CA-1), a importância da avaliação na educação sob o ponto de vista freiriano (CA-2), a classificação da avaliação (CA-3), os instrumentos de avaliação (CA-4), os métodos (CA-5), e a relação entre a ética e a estética na avaliação (CA-6), foram definidas indutivamente e desenvolvidas tendo em conta as *unidades de contexto*, conforme é possível observar na **Tabela 4.2** abaixo.

Tabela 4.2 - *Categorias de análise*

Categorias de Análise	Códigos das Unidades de Contexto	Códigos
Definição	(UC-1; UC-2; UC-4; UC-6; UC-8; UC-10; UC-11)	CA-1
Importância	(UC-1; UC-6; UC-7; UC-8)	CA-2
Instrumentos	(UC-1; UC-3; UC-5; UC-9; UC-10; UC-12)	CA-3
Classificação	(UC-1; UC-2; UC-6; UC-9; UC-10; UC-12)	CA-4
Métodos	(UC-1; UC-2; UC-5; UC-6; UC-7; UC-11)	CA-5
Ética ↔ Estética	(UC-4; UC-7; UC-9)	CA-6

5. Análise dos dados

Nesta seção, será apresentada e analisada a visão de Freire sobre a avaliação educacional conforme o seguinte plano de desenvolvimento: definição, importância, classificação, instrumentos, método e ética na avaliação.

5.1. Definição de avaliação segundo Freire

Paulo Freire define a avaliação educacional nos seguintes termos:

> A tarefa avaliadora [...] é um esforço formador e, como tal, indispensavelmente ligada à investigação de novas formas de ação. Enquanto problematização da prática, esta forma de avaliação é o seu momento crítico. Momento em que os sujeitos da prática se voltam sobre ela para confirmá-la ou retificá-la, neste ou naquele aspecto, enriquecendo a subsequente prática e nela enriquecendo-se (Freire, 1978, p. 108, grifo meu).

Na citação apresentada, o autor define a avaliação educacional como sendo um esforço formador dos agentes educativos, no qual, a prática educativa é problematizada tendo em vista a sua manutenção ou modificação e o enriquecimento dos sujeitos e da própria prática (Freire, 1997b).

Ao sublinhar que a avaliação é um momento crítico para a definição e redefinição da prática educativa pelos "sujeitos", no plural, Freire pontua um aspecto por muitos negligenciado, o de que, o trabalho da/o professor/a não começa e termina nela/e mesma/o. Antes, há um sujeito de direitos e deveres, a/o aluna/o, não raro, confundida/o com um objeto passivo, que também participa do processo didático, e cujo papel na avaliação educativa é aqui reivindicado.

Que as e os estudantes, os pais, as mães, e as e os encarregados de educação e a sociedade no geral devem participar do processo avaliativo educacional, é um direito que a todos cabe. Afastá-los deliberadamente deste importante processo formador é uma violação clara dos seus direitos. Sobre isto, Freire (1996) diz mais explicitamente que a avaliação é uma necessidade permanente, a qual deve ser feita

> Com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (p. 38).

Nas suas obras, Paulo Freire não apenas define o que a avaliação é, como também, faz saber o que ela não é. Para o autor, é importante que não se confunda a avaliação com a "inspeção" (Freire & Guimarães, 2011, p. 62) e/ou "fiscalização" (Freire, 1978, p. 109), poisa avaliação educacional deve ser, fundamentalmente, uma atividade dialógica, dialética e/ou horizontal (Freire & Macedo, 2011), contrastando com a natureza autoritária, arrogante e/ou vertical da prática de fiscalizar ou inspecionar. Sobre a distinção que se propõe entre a avaliação e a inspeção ou a fiscalização, Freire afirma que:

> Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mais insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (Freire, 1996, p. 72, grifo meu).

O autor diz ainda que:

> Ao diálogo, preferem as dissertações quilométricas, eruditas, cheias de citações. Ao diálogo problematizador, preferem o chamado "controle de leitura" (que é uma forma de controlar, não a leitura, e sim o educando), do que não resulta nenhuma disciplina realmente intelectual, criadora, mas a submissão do educando ao texto, cuja leitura deve ser "controlada". E a isto chamam, às vezes, de avaliação, ou dizem que é necessário "obrigar" os jovens a estudar, a saber (Freire, 1985, p. 36, grifo do autor).

Como é possível observar pelos comentários de Paulo Freire acima, a avaliação dista da inspeção e fiscalização porque, ela não se consubstancia em um discurso vertical, ou "dissertações quilométricas, eruditas", da ou do inspetor para a ou o inspecionado ou d ou do fiscalizador para a ou o fiscalizada/o, enquanto atividade silenciadora (Freire, 1985, p. 36). Muito pelo contrário, a avaliação é "um instrumento de apreciação" (Freire, 1996, p. 72) dos objetivos, meios e prazos que respeitam toda a atividade didática,

isto é, incide no ensino e na aprendizagem, na e no professor e nas e nos alunos (Freire, 2021).

Esta incidência da avaliação sobre a/o professor/a e as/os alunas/os, dá-se numa relação dialógico-problematizadora, isto é, da/o professor/a com as/os alunos, e não numa relação vertical de "controle" e "submissão", isto é, da/o professor/a para as/os alunos, o que, de resto, acontece na inspeção e na fiscalização (Freire, 1985, p. 36).

Uma última diferença entre avaliar e inspecionar ou fiscalizar fica clara pelo meio que se quer alcançar o fim último com cada uma das atividades em comparação. Segundo o autor, a avalição busca "melhorar a ação dos sujeitos" pelo diálogo, enquanto que a inspeção e a fiscalização buscam a mudança de comportamentos pela punição. Ele diz:

> Um outro equívoco que cometemos por causa, possivelmente, desse deslocamento de foco – em lugar de avaliar para melhor formar, avaliamos para punir – está em que em pouco ou quase nada nos preocupa o contexto em que a prática se dará de uma certa maneira com vistas aos objetivos que temos (Freire, 1997b, p. 11).

Em síntese, Paulo Freire concebe a avaliação educacional como uma atividade permanente de todas e todos os agentes educativos, que permeia o processo didático, e que consiste na leitura crítico-reflexiva da realidade para torná-la melhor, "ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos" (Freire, 1997b, p. 11; Freire, 1978).

5.2. Importância da avaliação segundo Freire

Para sublinhar a importância da avaliação na educação, Paulo Freire usa expressões como "fator indispensável" (Freire, 1978, p. 109; Freire, 1997b, p. 11), "competência fundamental" (Freire, 2000, p. 17) e a metáfora: "a prática precisa da avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva" (Freire, 2021, p. 56).

Uma vez que, toda avaliação incide em algo ou alguém, e nunca no nada, o seu valor utilitário não se encerra nela mesma, mas nos efeitos que produz nas coisas, nos fenômenos e nas pessoas. Assim sendo, a avaliação educacional é um *quefazer* importante, segundo Freire, porque

> Não é possível praticar sem avaliar a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de

> avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa da avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva (Freire, 2021, p. 56).

Segundo o autor, a avaliação também ajuda a "observação constante da prática [...] reforçando os acertos e procurando sobre passar os erros" (Freire, 1978, p. 27, grifo meu) e, fundamentalmente, na educação,

Segundo o autor, a avaliação também ajuda de que maneira

- Na "observação constante da prática [...] reforçando os acertos e procurando sobre passar os erros" (Freire, 1978, p. 27, grifo meu) e, fundamentalmente, na educação,
- Ela "implica, quase sempre, reprogramar [e] retificar" para melhor formar (Freire, 1997b, p. 11, grifo meu).

Portanto, segundo Freire a importância da avaliação educacional reside no fato de que sem ela não haveria ensino, nem aprendizagem de qualidade. Afinal, a referência a um processo didático de qualidade pressupõe o exercício permanente de uma avaliação significativa. Assim, indissociável do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é um *quefazer* didático e pedagógico que significa e ressignifica a própria prática educativa.

5.3. Tipos de avaliação

Tendo em conta as obras analisadas, Paulo Freire classifica a avaliação em:

- Avaliação "tradicional" ou "quantitativa" (Freire, 1978, p. 73; Freire & Macedo, 2011, p. 151);
- Avaliação "conjunta" (Freire & Shor, 1986, p. 60);
- Auto-avaliação (Freire, 1997b).

A avaliação tradicional ou quantitativa, de acordo com Freire e Macedo (2011), é

> "Produto de um determinado modelo de estrutura social que ajusta os conceitos teóricos à pragmática da sociedade que, primeiramente, delineou o modelo de avaliação". Ou seja, se os resultados são apresentados como fatos determinados por um dado quadro de referência ideológico, esses fatos não podem, por si sós, fazer-nos ir além desse quadro de referência (p. 151, grifo dos autores).

Todavia, são caraterísticas da avaliação tradicional, segundo os autores, o acento sobre a verticalidade nas relações. Ela é discursiva ou

expositiva. Requer submissão por parte de quem é avaliada/o. Pressupõe afirmação de autoridade de quem avalia. A avaliação tradicional é de natureza reguladora, reprodutora ou mecânica e punitiva, estando, portanto, ao serviço do controle social (Freire & Faundez, 2013).

Por outro lado, a avaliação conjunta tem a sua ênfase sobre a horizontalidade nas relações. Ela é crítico-dialógica ou problematizadora. Requer liberdade de pensamento e de expressão e é de natureza criadora e formativa (Freire, 1985; Freire, 1997b).

A referência à auto-avaliação não aparece com esta designação explícita nas obras de Freire. Porém, uma referência implícita aparece na sua obra intitulada: *Professora sim, Tia não: Cartas a quem Ousa Ensinar*. Nela, o autor diz: "em suma, as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las *ou de nos avaliar* nelas enquanto educadores e educandos também" (Freire, 1997b, p. 55, grifo meu).

Na parte final de seu comentário, é possível encontrar a conjugação pronominal reflexa do verbo avaliar, na terceira pessoa do plural, que diz "nos avaliar", "ou seja também nos avaliarmos a nós próprios enquanto educadores". É desta referência do autor que se elaborou a terceira classificação que consta deste subtema, a auto-avaliação. Pelo que, ela compreenderá todo o esforço consciente da/o avaliador/a, em relação ao seu próprio trabalho, com vista a melhorá-lo.

5.4. Instrumentos de avaliação

Abordar os instrumentos de avaliação pressupõe discriminar os meios com os quais trabalhar para que a avaliação se materialize. Paulo Freire não reduz, e muito sabiamente, os instrumentos de avaliação educacional à aplicação e correção de provas, testes ou exames. Antes, em quatro obras suas, o autor fala sobre:

- Os "seminários" de avaliação (Freire, 1978, p. 27) e
- As "reuniões de avaliação" (Freire, 1978, p. 35; Freire, 1987, p. 67; Freire, 1997a, p. 20; Freire & Faundez, 2013, p. 123).

Assim, já é possível dizer que, para Freire, provas, testes e/ou exames não constituem a melhor maneira de se realizar a "avaliação conjunta" (Freire & Shor, 1986, p. 60) sobre a qual já se falou na unidade anterior. Antes, estes instrumentos são caraterísticos de uma avaliação "de estilo tradicional" e/ou "quantitativa" (Freire, 1978, p. 73; Freire & Macedo, 2011, p. 151).

Para uma avaliação dialógico-formativa e crítico-reflexiva, o autor sugere como instrumentos: a realização de seminários e/ou reuniões, nas quais, todos os agentes educativos, implicados pela prática, possam participar com suas observações, críticas e sugestões, tendo em vista a manutenção e modificação da prática educativa, realizada para o bem de todas/os que dela participam, sejam estas/es professoras/es, com o melhoramento do seu ato de ensinar, ou alunas/os, com o melhoramento do seu ato de aprender.

5.5. Métodos de avaliação

Diferente dos instrumentos, explicitados e que compreendem os meios com os quais materializar a ação avaliativa, o método constituia maneira ou os procedimentos a serem tidos em conta na realização da avaliação. Paulo Freire sugere o seguinte caminho metodológico para a realização da avaliação:

- "Observação crítica [e constante] da realidade" (Freire & Guimarães, 2011, p. 167, grifo meu; Freire, 1978 Freire, 1997a);
- "Diálogo problematizador" (Freire, 1985, p. 36);
- "Reprogramar [ou] retificar" a prática (Freire, 1997b, p. 11, grifo meu).

Assim sendo, o fundamento da ação avaliativa educacional é a observação do objeto, sujeito ou fenômeno em avaliação. A observação, como primeiro passo, pressupõe o acompanhamento que viabiliza a aquisição dos conhecimentos necessários da realidade em avaliação. É este conhecimento da realidade que permite a sua devida avaliação.

Seguida à observação, está a imprescindível ação dialógica e dialética do encontro entre os sujeitos. A realidade sócio-histórica dos seres humanos não se constrói no isolamento, é um ato coletivo. E, a educação é parte desta realidade social e histórica, cuja construção se pauta na participação de todos, com todos, para o bem de todos. A avaliação, como já visto na revisão da literatura, é um instrumento ao serviço da educação que permite a sua permanente construção e reconstrução. Assim, é necessário que nela, todos os agentes educativos participem, dando a sua opinião sobre o que fazer do processo de ensino e aprendizagem.

O último passo, proposto por Paulo Freire, faz lembrar que, a avaliação não é um fim em si mesma. Muito pelo contrário, ela realiza-se para o alcance de vários fins. Assim, toda avaliação é uma "avaliação para" (Freire, 2000, p. 17). Como sugere Freire, "avaliar implica, quase sempre,

reprogramar, retificar" (Freire, 1997b, p. 11). Este, portanto, é seu fim último, impactar sobre o objeto, sujeito ou fenômeno em avaliação. Toda avaliação que não exerce nenhuma influência sobre o fenômeno avaliado é estéril e inapropriada.

5.6. Ética na avaliação

A avaliação na educação, e em qualquer outro campo de atuação, é um processo que exige ética e estética por parte da e do avaliador (Freire, 1996; Freire & Shor, 1986). Uma avaliação, realizada sem o respeito devido aos pressupostos éticos, não é avaliação, é pretensão de avaliação. A avaliação é uma atividade séria e necessária para o melhoramento da prática educativa que, não pode ser feita em mero cumprimento ao calendário ou ao cronograma e na mera obediência às formalidades legais. Uma avaliação é ética quando é realizada com "responsabilidade" (Freire, 1996, p. 9 Freire, 2000, p. 51).

A avaliação é também um ato estético porque torna possível o alcance do mais do belo e do melhor. Isto dá-se pelo fato de quando exercida com responsabilidade, permitir o descobrimento dos limites e das potencialidades das e dos sujeitos, objetos e fenômenos em avaliação. Descobertos os limites, já é possível não exigir mais do que aquilo que algo ou alguém pode efetivamente alcançar, e com a noção das potencialidades, é possível tornar as coisas maiores e as pessoas melhores.

6. Conclusão

Com este trabalho, pretendia-se compreender e propor uma sistematização da visão de Paulo Freire sobre a avaliação na educação. Tal intento concretizou-se pela leitura integral de 24 livros de Freire, desde os escritos em autoria, aos escritos em coautoria, que o autor concebeu mediante a colaboração com outros autores. Dos livros lidos e analisados, 12respaldam o tema da avaliação em Freire, em termos da sua definição, importância e classificação na educação, e instrumentos e métodos, bem como a relação entre a ética e a estética na avaliação.

Do estudo, resultou que Paulo Freire percebe a avaliação como um quefazer educativo, no qual, todas e todos os agentes, afetos ao processo de ensino e aprendizagem, são chamados a participar e contribuir significativamente com suas críticas e sugestões. Este *quefazer* é fundamentalmente, dialógico e dialético (Freire, 1985; Freire, 1997b; Falcão & Albuquerque, 2016; Lopes & Maciel, 2020; Silva et al., 2025). Ou

seja, além de ser um *quefazer com*, ato dialógico e dialético indispensável à prática educativa (Freire, 1978; Freire, 1997b), a avaliação é também um *quefazer sobre*, porque ela incidenos objetos, sujeitos e fenômenos da educação (Freire, 1996; Freire & Shor, 1986). Não obstante, ela é também um *quefazer para*, porque não termina em si mesma, o seu exercício implica na manutenção e modificação quantitativa ou qualitativa do fenômeno em avaliação (Freire, 2000; Freire, 1997b).

Referências

Álvarez, J. L. G., Cruz, M. M. & Meza, J. (2017). La Evaluación Educativa como Proceso Histórico So¬cial. Perspectivas para el Mejoramiento de la Calidad de los Sistemas Educativos. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 162-167.

Araújo, L. C. M. (2025). A formação política do professor da educação básica mobilizada pela formação dialética: aspectos da alfabetização didático-científica. Educ. Form., (10), 1-23. 10.25053/redufor.v10.e15390

Borges, D., Tauchen, G. & Barcellos, V. C. (2019). Avaliação da Aprendizagem Escolar: Contexto Histórico e suas Pesquisas. *Revista Intersaberes*, 14(31), 240-259.

Chueiri, M. S. F. (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(39), 49-64.

Falcão, R. C. & Albuquerque, T. S. (2016). Avaliação na educação infantil: uma abordagem à luz da pedagogia de Paulo Freire. *Lumen*, 25(2), 11-23.

Freire, P. (1978). Cartas à Guiné-Bissau: *Registros de uma Experiência em Processo* (2ª Ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1985). *Extensão ou Comunicação?* (8ª Ed.). Paz e Terra.

Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor.* Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª Ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Ega.

Freire, P. (1997a). *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (4ª Ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1997b). P*rofessora sim, Tia não: Cartas a quem Ousa Ensinar*. Olho d´Água.
Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. Unesp.

Freire, P. & Macedo, D. (2011). *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Paz e Terra.

Freire, P. & Guimarães, S. (2011). *A África Ensinando a Gente: Angola, Guiné-Bissau*, *São Tomé e Príncipe (*2ª Ed.). Paz e Terra.

Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1ª Ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *A Importância do Ato de Ler* (21ª Ed.). Cortez.

Kauark, F. S., Manhães, F. C. & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: Um Guia Prático*. Via Litterarum.

Lopes, J. M. R. & Maciel, A. O. (2020). Reflexões sobre avaliação a partir da obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire. *Revista IMPA*, 1(2), 1-8. 10.51281/impa.e020014

Novaes, T. F. (Coord.) (2014). Contribuições de Heraldo Vianna para a Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional,* 25(60), 14-35.

Silva, E. N., Vaz, A. N., Silva, A. C., Vasconcelos, K. P., Silva, S. R., Filho, G. A. F. & Pereira, W. F. (2025). Autonomia e avaliação formativa: Paulo Freire e a construção de processos avaliativos dialógicos. *Revista Aracê*, 7(7), 38279-38291. 10.56238/arev7n7-180

Sordi, M. R. L. & Ludke, M. (2009). Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias. *Avaliação*, 14(2), 313-336.

Educar Para Pensar: Para Uma Formação Transversal dos Professores na Área da Argumentação

Chrysi Rapanta [1]

Resumo
O presente artigo apresenta um relato de experiência sobre a conceção e implementação da Unidade Curricular (UC) "Argumentação e Educação" no contexto da formação inicial de professores em Portugal. A intervenção surge como resposta à urgência de preparar docentes para promoverem o pensamento crítico e a resolução de problemas, competências essenciais para a cidadania ativa na sociedade contemporânea. O design pedagógico da UC assenta em cinco princípios estruturantes, nomeadamente a vivência experiencial, a reconstrução pessoal do conhecimento, a convivência colaborativa, a construção de conhecimento-na-ação e a reflexão crítica. Estes princípios visam criar uma cultura profissional dialógica, onde os futuros professores experienciam as práticas antes de as ensinarem. A experiência envolveu 103 estudantes-professores de sete Mestrados em Ensino ao longo de dois anos letivos (2023-2024 e 2024-2025). Os dados foram recolhidos através de um questionário institucional de satisfação (composto por perguntas fechadas e abertas) e de reflexões narrativas escritas pelos estudantes, tendo sido analisados de forma descritiva e qualitativa, respetivamente. O relato descreve o processo de implementação e apresenta as observações recolhidas, nomeadamente a perceção positiva da relevância da UC por parte dos estudantes de diversas áreas disciplinares, comprovada pela sua capacidade de integrar criativamente a prática argumentativa nos seus planos de aula.

Palavras-chave
argumentação; formação de professores; pensamento crítico

Abstract
The article presents an experience report on the design and implementation of the curricular unit (CU) "Argumentation in Education" within initial teacher training in Portugal. This intervention responds to the urgent need to prepare future teachers to foster critical thinking and problem

1 Universidade Nova de Lisboa,
crapanta@fcsh.unl.pt

solving, skills vital for active citizenship in contemporary society. The CU's pedagogical design is grounded in five structural principles, including experiential learning, the personal reconstruction of knowledge, collaborative conviviality, building knowledge-in-action, and critical reflection. These principles aim to cultivate a dialogical professional culture where pre-service teachers experience the practices firsthand before teaching them. The report describes the implementation process and the observations gathered, notably the positive perception of the CU's relevance among students from various disciplines, evidenced by their ability to creatively integrate argumentative practice into their lesson plans.

Keywords
argumentation; teacher training; critical thinking

Introdução

A importância do pensamento crítico no mundo VICA de hoje

O pensamento crítico tem vindo a assumir um papel central nas orientações políticas e pedagógicas contemporâneas, refletindo a necessidade de preparar cidadãos capazes de enfrentar contextos cada vez mais complexos, incertos e interdependentes – que são conhecidos como contextos VICA (em inglês VUCA) pelas suas características principais, nomeadamente volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (Schleicher, 2018). O referencial *Learning Compass 2030* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2019) sublinha que os sistemas educativos devem desenvolver competências cognitivas e metacognitivas, incluindo o pensamento crítico e criativo, indispensáveis para lidar com dilemas éticos, tensões sociais e incertezas globais. Entre as chamadas "competências transformadoras" assume particular relevo a capacidade de reconciliar perspetivas aparentemente contraditórias, processos que dependem do exercício de um pensamento analítico e crítico, sustentado na análise e avaliação de argumentos (Southworth, 2022).

No plano europeu, o documento *Key Competences for Lifelong Learning* (Comissão Europeia, 2019) enfatiza igualmente a importância de competências transversais como o pensamento crítico, a criatividade e o trabalho em equipa, concebidas como indispensáveis para uma

aprendizagem contínua ao longo da vida. Por sua vez, o *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027* da Comissão Europeia (2020) enfatiza a necessidade de capacitar todos os cidadãos para lidar com a abundância informacional, distinguindo fontes credíveis de desinformação, o que constitui uma dimensão essencial do pensamento crítico.

No contexto nacional, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) consagra o pensamento crítico como uma das competências-chave a desenvolver ao longo da escolaridade, em articulação com a criatividade, a autonomia e a responsabilidade social. Do mesmo modo, as novas Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Direção-Geral da Educação, 2025) reforçam a necessidade de formar cidadãos capazes de analisar problemas complexos, tomar decisões fundamentadas e participar de forma ativa na vida democrática. As recomendações mais recentes do Conselho Nacional de Educação (2023) evidenciam igualmente esta prioridade. A Recomendação sobre a Inovação Pedagógica nas Escolas salienta a importância de práticas que promovam a indagação, a reflexão e a participação dos educandos em processos de regulação da sua própria aprendizagem, valorizando atividades autênticas como a resolução de problemas e o trabalho de projeto. Estas metodologias, ao colocarem o aluno no centro do processo educativo, favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico como competência transversal.

O campo do pensamento crítico beneficiou, nas últimas décadas, de contributos teóricos e empíricos fundamentais de investigadores como Robert Ennis, Richard Paul, Peter Facione, entre outros, que desenvolveram modelos conceptuais sofisticados para definir e operacionalizar esta competência complexa (Ennis, 1987, 1996; Facione, 1990a; Paul, 1993). Estes autores produziram taxonomias detalhadas das capacidades e disposições que constituem o pensamento crítico, e também instrumentos de avaliação rigorosos, predominantemente sob a forma de questionários e testes estandardizados, como o Cornell *Critical Thinking Test* (Ennis & Millman, 1985), o *California Critical Thinking Skills Test* (Facione, 1990b) ou o *California Critical Thinking Disposition Inventory* (Facione & Faccione, 1992). Não obstante o valor inegável destes instrumentos para a investigação e para a avaliação sumativa de competências de pensamento crítico, a sua natureza predominantemente psicométrica e descontextualizada levanta questões sobre como promover, de forma concreta e situada, o desenvolvimento dessas mesmas competências nos contextos educativos

reais. Aliás, um dos desafios persistentes na educação, e subsequentemente na formação de professores, é a concepção de métodos e estratégias pertinentes que consigam promover tal competência de pensamento crítico, que às vezes se percebe como um conceito vago, teórico ou até impossível de alcançar em termos concretos (Vieira & Vieira, 2003). É neste contexto que a argumentação dialógica emerge como uma prática pedagógica concreta que permite não apenas promover, mas também tornar visíveis e avaliáveis, em contextos naturais e autênticos de interação, as capacidades e disposições de pensamento crítico.

Relação entre pensamento crítico e argumentação

O projeto *Education for Thinking* (educar para pensar), desenvolvido por Deanna Kuhn, centra-se na ideia de que a finalidade primordial da educação deve ser a promoção do pensamento crítico, reflexivo e autónomo, mais do que a mera aquisição de conteúdos. Kuhn (2005) sustenta que a capacidade de pensar bem, definida como formular questões, avaliar evidências, construir e justificar argumentos, constitui uma competência essencial para a cidadania ativa e para a participação em sociedades democráticas. Nesse sentido, a escola deve proporcionar oportunidades sistemáticas para que os alunos aprendam a raciocinar sobre problemas complexos, a debater perspetivas divergentes e a desenvolver estratégias metacognitivas que lhes permitam monitorizar e melhorar o próprio pensamento. A autora propõe, assim, um modelo educativo que privilegia práticas dialógicas e colaborativas, nas quais os estudantes assumem papéis ativos na investigação e resolução de problemas. O foco desloca-se do professor como transmissor de conhecimento para o professor como mediador de processos de raciocínio e de discussão argumentativa. Através da confrontação com diferentes pontos de vista e da análise crítica de dados e hipóteses, os alunos aprendem não só a fundamentar as suas ideias, mas também a reconhecer limitações e a considerar alternativas. Kuhn defende que este tipo de prática educativa contribui para formar indivíduos intelectualmente mais autónomos e socialmente mais responsáveis, capazes de aplicar o pensamento crítico de forma transversal em múltiplos contextos da vida quotidiana.

A ideia de promover o pensamento crítico através de práticas dialógicas argumentativas assenta na perspetiva de que o pensamento crítico é, antes de mais, um processo social que se constrói pela interação. Deanna Kuhn (2018, 2019) argumenta que o pensamento crítico se desenvolve no

confronto de pontos de vista, quando os indivíduos aprendem a antecipar objeções, a elaborar contra-argumentos e a reformular as próprias ideias. Esta visão dialogante está enraizada na tradição sociocultural de Vygotsky, segundo a qual a argumentação constitui uma prática primeiro experienciada no plano social (interpessoal) que se torna posteriormente internalizada no plano individual (intrapessoal) (Rapanta, 2023). Através da confrontação com perspetivas alternativas ou até contrárias à própria, o indivíduo aprende a dialogar de forma crítica com posições alheias, mesmo em contextos não interativos, como em momentos de argumentação escrita (Iordanou & Rapanta, 2021; Kuhn et al., 2013; Rapanta, 2021). Assim, a prática argumentativa dialógica não só potencia o pensamento crítico no momento da interação, mas também cultiva disposições intelectuais mais duradouras, essenciais para a cidadania crítica e reflexiva.

O educar para pensar é de natureza transversal

A argumentação constitui uma competência fundamental que transcende as fronteiras disciplinares, sendo essencial tanto para as ciências (Osborne et al., 2019; Reis & Galvão, 2005) como para as artes e humanidades (Kuhn et al., 2019; Rapanta, 2021), na medida em que a capacidade de sustentar afirmações com evidências é transversal a diferentes áreas do saber (Kuhn & Moore, 2015; Wolfe, 2011). Esta natureza transversal das competências argumentativas justifica que sejam trabalhadas tanto enquanto objetivo educativo autónomo, como subordinadas aos conteúdos disciplinares específicos. A transversalidade do "educar para pensar" traduz-se, assim, na criação de contextos sistemáticos em que a discussão dialógica se torna parte integrante das rotinas escolares, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas sobretudo a capacidade dos alunos de utilizar evidências válidas para sustentar as próprias afirmações e enfraquecer as alegações dos outros (Kuhn & Moore, 2015).

A argumentação dialógica, quando implementada através de currículos estruturados, revela-se eficaz em diferentes domínios disciplinares, evidenciando que as competências de raciocínio argumentativo não são fortemente dependentes de contextos específicos e podem ser transferíveis através de distintos domínios (Rapanta, 2021; Topcu et al., 2010). Esta transversalidade manifestou-se em termos concretos quando o mesmo método curricular, o programa denominado Argue with Me (Kuhn et al., 2016), funcionou de forma consistente com professores de diferentes áreas disciplinares (Rapanta, 2021), embora a argumentação

permaneça vinculada aos conteúdos na medida em que os estudantes necessitam de informação sobre os tópicos em discussão para poderem argumentar de forma fundamentada. Assim, o raciocínio argumentativo é simultaneamente independente do contexto disciplinar na sua estrutura base e dependente dos conteúdos na sua aplicação concreta (Perkins & Salomon, 1989).

A educação para a cidadania, enquanto dimensão transversal do currículo, ilustra bem a tensão entre a disseminação horizontal de competências e a necessidade de espaços dedicados ao seu desenvolvimento intencional (Menezes, 2003a, 2005). A opção pela transversalidade curricular, embora teoricamente apelativa por reconhecer a natureza segmentadora da organização disciplinar tradicional, enfrenta na prática o risco de se diluir numa presença difusa e inconsistente, sem tempo curricular definido nem responsabilização clara (Menezes, 1999). Esta contradição revela que, paradoxalmente, o reconhecimento da natureza transversal de determinadas competências pode exigir, numa fase inicial, a criação de espaços curriculares específicos onde possam ser trabalhadas de forma sistemática e intencional, para posteriormente serem efetivamente mobilizadas de forma transversal nas diferentes disciplinas. Esta foi a ideia principal subjacente à conceitualização da Unidade Curricular (UC) "Argumentação e Educação" que se apresenta aqui como exemplo de uma boa prática pedagógica na formação geral de professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Contexto e objetivos

O presente relato de experiência situa-se no contexto de formação de professores do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário numa universidade em Portugal. Os alunos dos Mestrados em ensino desta instituição provêm de várias áreas disciplinares, entre elas línguas, história, filosofia, música e geografia. O seu plano curricular de dois anos envolve, além das unidades curriculares (UC) de didática da área específica, um conjunto de unidades de formação geral e de natureza teórico-prática. Estas UCs tendem a refletir a diversidade disciplinar dos formadores que varia entre sociologia, psicopedagogia, educação digital e educação intercultural, tendo em consideração não só a formação do pessoal docente, mas também os seus próprios interesses e áreas de investigação à medida do possível. Foi neste sentido que em 2023 foi proposta pela primeira vez a oferta de uma UC transversal (ou seja, oferecida aos alunos de todos os Mestrados em Ensino -MEs- como unidade optativa) chamada "Argumentação e Educação",

refletindo a vasta experiência da autora (docente responsável) nesta área. A oferta da UC foi programada para o início do segundo ano dos MEs, ano em que os alunos devem realizar o seu estágio numa escola cooperante, o que se denomina Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Desde uma perspetiva de formação inicial de professores que valoriza o seu próprio desenvolvimento pessoal e social, e a sua construção de identidade profissional, o presente artigo tem como objetivo apresentar esta UC como uma boa prática de formação docente, capaz de desenvolver competências de cariz crítico através da própria prática argumentativa e de instigar o conhecimento pedagógico necessário para conceptualizar e implementar aulas dialógicas mantendo a motivação dos alunos e incentivando a sua participação ativa tanto dentro como fora da sala de aula.

A unidade curricular "Argumentação e Educação"

Caracterização da UC

A UC oferece 5 ECTS e prevê 40 horas de contacto com os alunos, das quais 19,5 horas correspondem às 13 sessões presenciais de 1h30 cada, sendo as restantes dedicadas ao trabalho autónomo orientado (leituras, elaboração do plano de aula e da reflexão narrativa). Oferece-se no primeiro semestre do segundo ano como unidade optativa para todos os Mestrados em Ensino da instituição. A unidade está designada como seminário de natureza teórico-prática. No final desta UC, espera-se que os estudantes sejam capazes de:

1. Identificar os fundamentos das metodologias de ensino dialógico.
2. Reconhecer e aplicar as ferramentas mais importantes do ensino argumentativo.
3. Utilizar e desenvolver diferentes metodologias de ensino argumentativo e dialógico.
4. Desenvolver planos de aula baseados numa metodologia de ensino argumentativo.
5. Dominar os fundamentos da teoria da argumentação.
6. Utilizar ferramentas argumentativas para avaliar a escrita dos alunos.

Avaliação

A avaliação da UC é de natureza contínua e formativa, privilegiando a articulação entre a experiência prática e a reflexão pedagógica. Os instrumentos de avaliação sumativa incluem: (1) um plano de aula

argumentativo (50%), no qual os estudantes concebem uma proposta pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências argumentativas numa aula da sua área disciplinar; (2) uma reflexão narrativa crítica (40%), em que os estudantes analisam o seu processo de aprendizagem ao longo do semestre, mobilizando os conceitos trabalhados na UC; e (3) a participação ativa nas sessões e nas atividades de grupo (10%), avaliada com base no envolvimento nas discussões dialógicas, na construção colaborativa de argumentos e na avaliação de textos argumentativos de alunos. As aulas são gravadas em vídeo para apoio ao estudo autónomo dos estudantes-trabalhadores, mediante consentimento informado de todos os participantes. As gravações ficam acessíveis exclusivamente aos estudantes inscritos na UC, através da plataforma institucional, e são eliminadas no final do ano letivo.

Conteúdos e atividades

A UC desenvolve-se em 13 sessões de 1h30 cada. O horário é pós-laboral, e muitos dos alunos têm estatuto de estudante-trabalhador. Cada sessão começa por uma introdução teórica aos conceitos-chave e logo passa a uma atividade prática em pequenos grupos onde se pede para os alunos trabalharem com colegas preferencialmente da mesma área disciplinar (inglês, português, filosofia, história, música, entre outras).

Entre os conteúdos abordados destacam-se: os fundamentos do ensino dialógico e da argumentação; a distinção entre diferentes tipos de raciocínio (dedutivo, indutivo, abdutivo); a utilização de modelos de análise de argumentos; a conceção de atividades pedagógicas baseadas em assuntos abertos à discussão; a literacia crítica dos media e a identificação de notícias falsas; o papel e tipologia das perguntas do professor na promoção do diálogo; e métodos de avaliação da qualidade da argumentação. Exemplos de atividades incluem: a formulação de questões explicativas e justificativas a partir de conceitos disciplinares; a construção colaborativa de argumentos utilizando diagramas baseados no modelo de Toulmin; o preenchimento de mapas de argumentação para explorar temas controversos; a análise crítica de exemplos reais de notícias falsas, recorrendo a ferramentas digitais de *fact-checking*; a elaboração de planos de aula centrados em metodologias argumentativas; a avaliação de textos argumentativos de alunos do ensino básico e secundário; e a participação em simulações estruturadas do currículo *Argue with Me*, que permitem experienciar debates dialógicos entre pares. O programa completo da UC apresenta-se

no Anexo 1, enquanto o Anexo 2 apresenta de forma narrativa a estrutura de uma aula do programa. A perceção dos estudantes foi registada através de um questionário final de satisfação e de reflexões narrativas.

Princípios de Design da UC "Argumentação e Educação"

Princípio 1: Vivências, Interações e Apropriação de uma Cultura Profissional

De acordo com Nóvoa (2024), a formação de um profissional não se limita à aquisição de determinados conhecimentos ou competências, mas implica vivências, interações, dinâmicas de socialização e a apropriação de uma cultura e de um ethos profissional. A UC "Argumentação e Educação" incorpora este princípio ao criar múltiplas oportunidades para que os futuros professores vivenciem ativamente práticas pedagógicas dialógicas, indo além da simples transmissão teórica. Esta imersão facilita a internalização de uma identidade profissional centrada na promoção da autonomia dos estudantes, na valorização da diversidade de perspetivas e no papel do docente como facilitador de processos de construção de conhecimento. Na sua reflexão narrativa, um formando sintetizou este novo ethos através de um dualismo, essencial para a sua apropriação: "Enquanto profissionais em formação, representamos dois papéis distintos, mas indissociáveis: o de alunos e o de professores. É nesta relação dicotómica que reafirmamos o direito e o dever de refletir sobre o exercício das funções educativas..." A socialização numa cultura profissional é reforçada pelo trabalho sistemático em grupos disciplinares, sendo esta experiência colaborativa uma preparação essencial para o exercício da docência em contextos que exigem o trabalho em equipas pedagógicas.

Princípio 2: Da Experiência Pessoal para a Didática

O princípio pedagógico que orienta "da experiência pessoal para a didáctica a posteriori" (Niza, 1997, p. 33) preconiza a necessidade de uma construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos. A UC operacionaliza esta ideia através de uma inversão deliberada da lógica tradicional: os futuros professores experienciam primeiro, enquanto aprendentes, as práticas pedagógicas argumentativas que posteriormente serão desafiados a implementar. Esta estratégia de praticar antes de teorizar visa evitar a reprodução inconsciente de modelos de ensino menos eficazes. A reflexão de um formando ilustra a consciencialização deste problema:

> [...] vim a aperceber-me de que tudo não passava de uma aula comandada e até manipulada pelo professor, neste caso, por mim,

> de modo a alcançar os meus objetivos e conteúdos a transmitir, ou seja, aparentemente, seria uma aula interativa, mas na prática os estudantes eram conduzidos [...] a um ponto de vista mais específico e do interesse do/a mesmo/a.

Ao vivenciarem em primeira pessoa estas práticas, constroem uma compreensão incorporada do que implica argumentar. A didática emerge, assim, posteriormente, como uma sistematização reflexiva das aprendizagens construídas na própria experiência, nomeadamente na simulação completa do currículo *Argue with Me* (sessões 12 e 13), ancorando a reconstrução pessoal de métodos na memória viva da experiência argumentativa.

Princípio 3: Convivência, Trabalhar e Pensar com os Outros

O conceito de convivência – no seu sentido de "viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros" (Nóvoa, 2022, p. 15) – constitui o eixo estruturante da UC. A própria natureza da argumentação dialógica, enquanto objeto de estudo, pressupõe a interação, a consideração de perspetivas múltiplas e a co-construção de conhecimento (Rapanta, 2024). Esta compreensão teórica é reforçada pela análise crítica de diálogos em sala de aula. A convivência enquanto prática pedagógica materializa-se nas múltiplas oportunidades de trabalho colaborativo, nas quais os estudantes experienciam processos de pensamento coletivo e negociação de significados. O impacto desta interação entre pares foi realçado na narração reflexiva de um dos formandos desta forma: "A discussão entre os meus pares foi algo desafiante, mas produtivo e refrescante". Desde a primeira atividade em pequenos grupos até à simulação do currículo *Argue with Me,* os estudantes experienciam processos de pensamento coletivo e negociação de significados. A avaliação conjunta de textos argumentativos (sessão 11), em que se discutem e partilham critérios, ilustra como esta prática socialmente mediada promove o desenvolvimento de uma linguagem profissional comum.

Princípio 4: Conhecimento Profissional como Conhecimento-na-Ação

O conhecimento profissional docente é situado e constrói-se no interior da ação, lidando com a imprevisibilidade e a incerteza inerentes ao trabalho pedagógico (Nóvoa, 2023). A UC reconhece e operacionaliza esta natureza contingente, proporcionando aos estudantes múltiplas

oportunidades para a tomada de decisões pedagógicas em contextos específicos. O desenvolvimento dos planos de aula argumentativos (sessões 7-9) é o espaço privilegiado para a construção deste conhecimento-na-ação: em vez de seguirem modelos prescritivos, são confrontados com a necessidade de decidir sobre tópicos, triggers e a estruturação de discussões, mobilizando simultaneamente conhecimento teórico e sensibilidade ao contexto. Esta ênfase articula-se com a constatação de que os professores "tendem a ensinar como foram ensinados" (Vieira e Vieira, 2003, p. 234), reforçando a importância de experienciar a tomada de decisões complexas em contextos seguros. A simulação da condução de uma discussão (sessão 10), por exemplo, exige decisão instantânea (que questão formular, como gerir o tempo), fomentando um repertório de experiências analisadas e uma sensibilidade situacional essenciais para lidar com a dimensão de risco. Este processo leva a uma reflexão profunda sobre o próprio papel do professor, como ilustra o seguinte excerto de narração reflexiva:

> Esta disciplina levou-me a reexaminar não só as minhas práticas no espaço da sala de aula como a própria linguagem que utilizava. Apercebi-me que, quando comecei a pensar em criar uma atividade [...] eu próprio fazia escolhas de forma parcial sem me aperceber disso.

Princípio 5: Desenvolvimento Profissional como Experimentação e Reflexão Crítica

O desenvolvimento profissional articula dois aspetos centrais (Bell & Gilbert, 1994, citado em Evans, 2002): a introdução de novas ideias teóricas e sugestões de ensino e a sua experimentação prolongada, avaliação e prática em situação colaborativa, com suporte e feedback. A UC articula sistematicamente estes dois vetores. As sessões teóricas introduzem progressivamente os fundamentos, mas são imediatamente seguidas por atividades práticas que estabelecem pontes entre os conceitos e a aplicação. A experimentação prolongada e apoiada concretiza-se nas múltiplas camadas de prática, com o apoio do professor e o feedback entre pares. A reflexão crítica sobre esta experiência culmina no reconhecimento do impacto a longo prazo nas futuras abordagens pedagógicas dos formandos:

> Findado o semestre e realizado este exercício de construção de uma reflexão narrativa, considero, agora, deter as ferramentas necessárias à promoção de futuras abordagens comunicativas interativas e dialógicas, durante as quais, em conjunto com os

> alunos, exploraremos ideias, formularemos perguntas autênticas e ofereceremos, consideraremos e trabalharemos diferentes pontos de vista.

Esta estrutura operacionaliza uma conceção de desenvolvimento profissional como um processo gradual, situado e socialmente mediado.

A perspetiva dos alunos professores

No ano letivo 2023-2024, a UC teve 62 inscritos, provenientes de sete programas de Mestrado em Ensino diferentes, nomeadamente: Mestrado em Ensino de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - MEI3CEBES (14 inscritos), Mestrado em Ensino de Educação Musical - MEEM (12 inscritos), Mestrado em Ensino de Filosofia - MEF (10 inscritos), Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - MEH3CEBES (8 inscritos), Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - MEP3CEBES (8 inscritos), Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário - MEPLE3CEBES (6 inscritos), e Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - MEILE3CEB (4 inscritos). No ano letivo 2024-2025, a UC teve 41 inscritos, com a seguinte distribuição: MEPLE3CEBES (10 inscritos), MEEM (8 inscritos), MEP3CEBES (7 inscritos), MEI3CEBES (6 inscritos), MEF (5 inscritos), MEH3CEBES (3 inscritos), MEILE3CEB (2 inscritos).

Em ambas as edições, a avaliação global da UC teve 5,5 pontos num total de 6. Esta pontuação baseia-se nas respostas a nove perguntas fechadas (Q1-Q8 e Q11 da Tabela 1).

Tabela 1. *Critérios de Avaliação da UC por Parte dos Estudantes de Acordo com o Núcleo de Avaliação e Qualidade da Universidade*

Perceção dos estudantes sobre o funcionamento da UC	
Q1	Os objetivos de aprendizagem (*i.e.* o que eu devo saber/saber fazer no final da unidade curricular) foram claramente explicitados no início da unidade curricular
Q2	Os métodos de ensino foram adequados
Q3	Os critérios de avaliação foram explicitados no início da unidade curricular
Q4	Os critérios de avaliação propostos foram cumpridos
Q5	Os materiais de apoio disponibilizados (bibliografia e outros recursos) contribuíram para a minha aprendizagem
Q6	Recebi feedback do(s) docente(s) sempre que o solicitei
Q7	A relação entre o volume de trabalho solicitado e o número de ECTS foi adequada
Q8.a)	Globalmente fiquei satisfeito com a unidade curricular
Q8.b)	Globalmente qual o seu grau de satisfação com o funcionamento da unidade curricular em regine não presencial
Q9 e Q10	Resposta aberta sobre Pontos Fortes e Pontos Fracos
Perceção dos estudantes sobre o docente da unidade curricular	
Q11	Globalmente fiquei satisfeito com a prática pedagógica do docente

Em relação aos pontos fortes da UC (pergunta aberta Q9), apresentam-se na Tabela 2 os comentários obtidos de ambas as turmas (Nota: incluíram-se todos os comentários, mesmo aqueles referentes à docente, embora houvesse outro espaço separado para este tipo de comentários).

Tabela 2. *Elogias da UC*

Ano letivo 2023-2024	
MEEM	Ajuda-nos a perceber qual deve ser a melhor interação entre professor e aluno, tendo como base uma aprendizagem movida pela curiosidade e consequente conhecimento através de pesquisa. Isto também relacionado com diálogos argumentativos.
MEF	Unidade curricular essencial para todos os alunos inscritos em mestrados em ensino. A docente, de uma competência e cuidado exímios e incontestáveis, fornece as ferramentas básicas necessárias a um tipo de ensino distinto do clássico (expositivo e centrado na autoridade do professor), permitindo a organização de tarefas que envolvam os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem.
MEF	Conteúdos essenciais para qualquer futuro docente. A disponibilização das gravações das aulas é essencial, tendo em conta que este segundo ano de mestrado é um ano de estágio.
MEI3CEBES	Bastante interativa e prática
MEI3CEBES	Aulas gravadas, aulas práticas e professora sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida.
MEP3CEBES	- A utilidade dos conteúdos - A disponibilidade da professora - As aulas gravadas – A clareza nos critérios de avaliação
MEP3CEBES	As questões trabalhadas e as metodologias exploradas neste seminário foram extremamente enriquecedoras para a minha formação enquanto docente.
MEP3CEBES	Gostei imenso do seminário! Foi muito útil e os métodos de avaliação estavam adequados.
MEPLE3CEBES	A unidade curricular propiciou uma reflexão acerca de aspetos práticos da dimensão argumentativa e dialógica do ensino, o que se provou bastante útil em contexto de Prática de Ensino Supervisionada, que nos encontramos a realizar simultaneamente.
MEPLE3CEBES	Professora super profissional, com imenso conhecimento para transmitir e capacidade de o fazer com as dinâmicas e materiais adequados.

Ano letivo 2024-2025	
MEEM	Trabalho em grupo constante, desenvolvimento do pensamento crítico
MEEM	aulas gravadas
MEF	Todos!
MEH3CEBES	Amei, foi uma das melhores UC's do mestrado.
MEI3CEBES	Foram realizados exercícios práticos de simulação em sala de aula
MEPLE3CEBES	Aulas muito práticas que nos faziam ver as atividades e conceitos através de perspetivas diversas.

De forma semelhante, as respostas à pergunta aberta Q10 relacionada às oportunidades da UC apresentam-se na Tabela 3.

Tabela 3. *Oportunidades da UC*

Ano letivo 2023-2024	
MEEM	Atividades mais práticas, apresentação de trabalhos que substituam a carga de trabalho teórico a entregar.
MEEM	Apesar dos pontos mencionados anteriormente, não creio que seja uma disciplina adequada para o mestrado em Educação Musical, visto que a nossa linguagem é a música.
MEF	Alterar o estatuto da unidade curricular de opcional para obrigatória
MEF	Não há.
MEI3CEBES	Demasiados alunos
MEP3CEBES	Devia ser uma cadeira obrigatória!

Ano letivo 2024-2025	
MEEM	Fazer aula online
MEF	Esta unidade curricular deveria fazer parte integral do mestrado em filosofia, é fundamental (sob o meu ponto de vista) para o mesmo.
MEH3CEBES	A Unidade Curricular devia constar do primeiro ano do curso.
MEH3CEBES	Deveria passar para o 1.º ano para conseguirmos aplicar aquilo que aprendemos, mal comecemos o estágio.
MEI3CEBES	Penso que a participação nos debates e exercícios de aula deveria ter sido considerada para a nota final

Em síntese, todos os estudantes (N = 16) que escreveram comentários livres sobre os pontos fortes da UC parecem concordar quanto à importância e utilidade dos seus conteúdos, em particular no que respeita à natureza ativa e centrada no estudante da argumentação como método pedagógico. A exploração direta do método através de simulações e atividades de aprendizagem colaborativa foi significativamente valorizada pelos futuros professores.

Relativamente aos aspetos menos positivos da UC, os estudantes que responderam (N = 11) referiram a necessidade de reduzir a carga de trabalho associada, incluir a participação dos estudantes nos métodos de avaliação e disponibilizar a UC em formato online. Um estudante de Educação Musical considerou a unidade pouco relevante, argumentando que a sua "linguagem é a música". Cinco dos onze estudantes mencionaram ainda que a unidade deveria ser obrigatória em vez de opcional e, de preferência, oferecida no primeiro ano, de modo a que se pudessem aplicar as metodologias aprendidas logo no início da prática pedagógica do segundo ano.

Reflexão e conclusões

A UC "Argumentação e Educação" procura responder a uma necessidade amplamente identificada na formação de professores: a promoção de capacidades de pensamento crítico através de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para esse fim. Através de atividades que articulam momentos de exposição teórica com experiências práticas, reforçando a ligação entre fundamentos conceptuais e a sua

aplicação em contextos disciplinares concretos, os futuros professores de diversas áreas são incentivados a conceber e a implementar estratégias pedagógicas centradas na argumentação. Deste modo, os professores em formação aprendem, pela própria experiência, a recorrer a métodos de aprendizagem ativa e a desenhar planos de aula com objetivos explicitamente orientados para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

Ao colocar em foco o pensamento crítico — uma das competências transversais mais salientadas na documentação de política educativa nacional e internacional — esta UC contribui para que os futuros professores desenvolvam autonomia na operacionalização de atividades que promovam a preparação dos seus alunos enquanto cidadãos capazes de deliberar sobre as suas ações e de fundamentar as suas decisões de forma coerente e justificada. Em sociedades tão complexas como as do século XXI, em termos sociais, culturais e digitais, a argumentação e a tomada de decisões assumem-se como competências indissociáveis na formação de cidadãos ativos e reflexivos.

O papel do professor que adota um ensino baseado no diálogo e na argumentação é, pelo menos, triplo: científico, enquanto produtor e transmissor de conhecimento; mediador, enquanto facilitador de processos de aprendizagem colaborativa; e crítico, enquanto agente de questionamento e transformação (Rapanta, 2016). Consequentemente, o papel do formador de professores é criar condições para o desenvolvimento destas competências, de forma a que os futuros docentes consigam abrir espaço ao diálogo nas suas próprias salas de aula, promovendo a fundamentação das opiniões expressas em conhecimento disciplinar. Este papel é de grande responsabilidade, dado que os formadores de professores influenciam indiretamente não só as práticas de ensino dos seus educandos, mas também as experiências de aprendizagem de todos os alunos destes educandos (Swennen et al., 2024).

Os resultados da perceção da UC por parte dos estudantes confirmam a relevância desta abordagem, reconhecida por formandos de diferentes áreas disciplinares. Tais resultados estão em linha com a literatura que indica que componentes curriculares focados na argumentação produzem impactos positivos na qualidade da argumentação, no refinamento do pensamento reflexivo e na capacidade dos futuros professores de planear e desenhar atividades pedagógicas argumentativas (Lima et al., 2023). Os planos de aula que elaboraram, como parte da avaliação sumativa, demonstram a capacidade de integrar, de modo criativo, conhecimentos

pedagógicos orientados para a prática argumentativa. Alguns destes planos foram mesmo implementados nas turmas de PES, permitindo aos estudantes refletir criticamente sobre a sua aplicação. O Anexo 3 apresenta excertos de reflexões narrativas de duas estudantes sobre a experiência de implementação dos seus planos de aula argumentativos no contexto de ensino de línguas (português e inglês).

Como Menezes (2003b), citando Abrantes (2001), afirmou, para garantir o desenvolvimento integral dos alunos, a escola deve assumir-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania. Tal educação não é responsabilidade de um único professor ou de uma disciplina isolada, mas atravessa todos os domínios do conhecimento e todas as situações de aprendizagem escolar, envolvendo o trabalho conjunto em diferentes áreas curriculares. A integração de práticas argumentativas no ensino de qualquer disciplina constitui, assim, uma via efetiva para que o conhecimento específico seja não apenas o ponto de chegada, mas sobretudo o ponto de partida para processos de deliberação crítica e reflexiva.

Este aspeto revela-se particularmente pertinente na atualidade, em que a utilização de chatbots baseados em inteligência artificial generativa (IAG) pode, por vezes, substituir o processo crítico-analítico de construção de conhecimento. Embora a informação disponibilizada pela IAG possa constituir um recurso útil de iniciação, o verdadeiro valor educativo reside na capacidade deliberativa sustentada por competências de literacia crítica (Rapanta et al., 2025), tanto de professores como de alunos. Nesse sentido, perspetiva-se que a UC venha a integrar, no futuro, o uso pedagógico de ferramentas de IAG como estímulo para atividades que promovam uma cidadania crítica, capaz de navegar não apenas nas ferramentas digitais, mas também criticando os sistemas sociais, políticos e ideológicos que estas ajudam a reproduzir.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações inerentes ao presente relato. Em primeiro lugar, trata-se de uma experiência situada num contexto institucional específico, o que limita a generalização das conclusões a outros contextos de formação inicial de professores. Em segundo lugar, o número de participantes, embora representativo para o contexto da UC (103 estudantes ao longo de duas edições), é relativamente reduzido para sustentar afirmações de maior alcance. Em terceiro lugar, a análise dos dados baseia-se predominantemente em instrumentos de perceção dos estudantes — nomeadamente o questionário de satisfação e as reflexões narrativas — não tendo sido avaliadas diretamente as

competências argumentativas dos formandos através de instrumentos de desempenho específicos. Reconhece-se, assim, a necessidade de futuros estudos que recorram a metodologias mais robustas de avaliação do impacto da UC no desenvolvimento das competências argumentativas e pedagógicas dos futuros professores.

Referências

Comissão Europeia (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. Disponível em: https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540.

Comissão Europeia. (2020). *Plano de ação para a educação digital 2021-2027: Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. Disponível em: IMMC.COM%282020%29624%20final.POR.xhtml.1_PT_ACT_part1_v2.docx

Conselho Nacional de Educação (2023). *Pareceres e recomendações 2023.* Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Livro_Pareceres_Recomendacoes_2023_v.06-05.pdf

Direção-Geral da Educação (2025). *Aprendizagens essenciais: componente curricular Cidadania e Desenvolvimento* (1 de setembro 2025). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/cidadania_desenvolvimento_-_aprendizagens_essenciais_-_consulta_publica.pdf

Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. Prentice Hall.

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). Freeman.

Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123–137. https://doi.org/10.1080/03054980120113670

Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California Academic Press.

Facione, P. A. (1990b). *The California Critical Thinking Skills Test and manual*. The California Academic Press.

Facione, P. A., & Facione, N. C. (1992). *The California Critical Thinking Disposition Inventory*. The California Academic Press.

Iordanou, K. & Rapanta, C. (2021). Argue with me: A method for developing argument skills. *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631203

Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164. https://doi.org/10.1159/000500171

Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121–128. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.

Kuhn, D., Feliciano, N., & Kostikina, D. (2019). Engaging contemporary issues as practice for citizenship. *The Social Studies*, 1–13. https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1625856

Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing* (2nd edition). Routledge.

Kuhn, D., & Moore, W. (2015). Argumentation as core curriculum. Learning: *Research and Practice*, 1(1), 66–78. https://doi.org/10.1080/23735082.2015.994254

Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., & Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentive competence. *Cognition and Instruction*, 31(4), 456-496. https://doi.org/10.1080/07370008.2013.830618

Lima, R. C. N., Leitão, S., & De Chiaro, S. (2023). Impactos do componente curricular 'Argumentação na Educação' na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores. *Linha D'Água*, 36(3), 26-50. https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i3p26-50

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Ministério da Educação -DGE. https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos

Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Asa.

Menezes, I. (2003a). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. E*uropean Educational Research Journal*, 2(3), 430–445. https://doi.org/10.2304/eerj.2003.2.3.4

Menezes, I. (2003b). Civic education in Portugal: Curricular evolutions in basic education. *Online Journal of Social Science Education,* 2(2). http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html

Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. de Sousa, & J. Pintassilgo (Eds.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13–21). Porto Editora.

Niza, S. (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no projecto Amadora*. EDUCA.

Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1–14. https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777

Nóvoa, A. (2023). *Professores: Libertar o futuro*. Diálogos Embalados.

Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129. https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129

OECD (2019). OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes. OECD Publishing. https://tinyurl.com/yrmkka47

Osborne, J. F., Borko, H., Fishman, E., Gomez Zaccarelli, F., Berson, E., Busch, K. C., ... & Tseng, A. (2019). Impacts of a practice-based professional development program on elementary teachers' facilitation of and student engagement with scientific argumentation. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1067-1112. https://doi.org/10.3102/0002831218812059

Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher,* 18(1), 16–25. https://doi.org/10.3102/0013189X018001016

Rapanta, C. (2024). Argument-based teaching: A necessary 21st-century pedagogical practice. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-24. https://doi.org/10.24840/esc.vi67.741

Rapanta, C. (2023). Piaget, Vygotsky and young people's argumentation: Sociocognitive aspects and challenges of reasoning "together" and "alone". *Learning, Culture and Social Interaction*, 39. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100698

Rapanta, C. (2021). Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and Teacher Education*, 105, 103404. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404

Rapanta, C. (2016). Professores como facilitadores de argumentação entre estudantes: Uma necessidade emergente. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 50(2), 41-62. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_50-2_3

Rapanta, C., Bhatt, I., Bozkurt, A., Chubb, L. A., Erb, C., Forsler, I., Gravett, K., Koole, M., Lintner, T., Örtegren, A., Petricini, T., Rodgers, B., Webster, J., Xu, X., Falgren Christensen, I.-M., Bonderup Dohn, N., Weilgaard Christensen, L. L., Zeivots, S., & Jandric, P. (2025). Critical GenAI literacy: Postdigital configurations. *Postdigital Science and Education*, 7, 1296–1333. https://doi.org/10.1007/s42438-025-00573-w

Reis, P., & Galvão, C. (2005). Controvérsias sócio-científicas e prática pedagógica de jovens professores. *Investigações em Ensino de Ciências,* 10(2), 131-160. https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/514

Schleicher, A. (2018). Educating learners for their future, not our past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75. https://doi.org/10.30926/ecnuroe201801010

Southworth, J. (2022). Bridging critical thinking and transformative learning: The role of perspective-taking. *Theory and Research in Education*, 20(1), 44-63. https://doi.org/10.1177/14778785221090853

Swennen, A., Leite, C., & Lopes, A. (2024). Teacher education: Building an agenda for the 21st-century [Editorial]. *Educação, Sociedade & Culturas,* 12(1), 1–13. https://doi.org/10.24840/esc.vi67.921

Topcu, M. S., Sadler, T. D., & Yilmaz-Tuzun, O. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475–2495. https://doi.org/10.1080/09500690903524779

Wolfe, C. R. (2011). Argumentation across the curriculum. *Written Communication*, 28(2), 193–219. https://doi.org/10.1177/0741088311399236

Vieira, R. M., & Vieira, C. T. (2003). A formação inicial de professores e a didáctica das ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de capacidades de pensamento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 231-252.

Anexos

Anexo 1.

Programação conteudística da UC

Sessão	Conteúdos	Atividades & Recursos
Sessão 1	Introdução à unidade curricular, objetivos, conteúdos e métodos de avaliação	Definição de ensino baseado no diálogo e de ensino argumentativo
Sessão 2	Por que o diálogo é importante (pressupostos teóricos)	O que significa diálogo na sala de aula; Como o ensino baseado na argumentação difere do ensino dialógico

Sessão	Conteúdos	Atividades & Recursos
Sessão 3	Definição e exemplos de questões argumentativas	Raciocínio e questões indutivas versus abdutivas; Explicação versus argumentação Atividade de pequenos grupos: É solicitado aos estudantes que formem pequenos grupos da mesma área disciplinar e que decidam um tópico ou conceito curricular na sua área. De seguida, devem formular dois tipos de questões sobre o mesmo tópico/conceito, uma pedindo uma explicação e outra pedindo uma justificação. Exemplo: a) Que tipos de erupções vulcânicas existem e qual a diferença entre elas? (questão explicativa) b) Por que razão caíram raios quando o vulcão Sakurajima entrou em erupção? (questão argumentativa)
Sessão 4	Objetivos de uma "boa" argumentação em sala de aula	Introdução ao modelo de argumento de Toulmin para avaliar a estrutura de um argumento; Exemplos de argumentos de diferentes áreas disciplinares
Sessão 5	Design de atividades de aprendizagem da argumentação	"Argumentar para aprender" versus "aprender a argumentar"; Questões Socio-científicas; Uso de recursos visuais (modelos e diagramas) para estruturar argumentos Atividade de pequenos grupos: É fornecido aos estudantes um mapa de argumento vazio impresso e é solicitado que o completem argumentando a favor ou contra a afirmação "As alterações climáticas existem". É-lhes dada uma lista de websites onde podem procurar evidências para suportar os seus argumentos.
Sessão 6	Definição, tipos e exemplos de *fake news*	Importância da literacia crítica mediática; Exemplo de uma sequência de aula visando promover a literacia crítica mediática Atividade de pequenos grupos**:** Experimentação com ferramentas de verificação de factos (exemplo: https://www.snopes.com/)

Sessão	Conteúdos	Atividades & Recursos
Sessão 7	As sessões 7, 8 e 9 são dedicadas ao trabalho de grupo estruturado em aula focado na construção de um plano de aula argumentativo sobre uma questão	A docente partilhou previamente com os estudantes dez artigos académicos abordando questões importantes que refletem as diferentes áreas disciplinares dos estudantes (português, Inglês, música, história, filosofia). De seguida, são formados pequenos grupos em aula (4-6 estudantes cada) com base na preferência de cada estudante pelo tópico de um artigo em detrimento de outros. Nesta primeira aula prática,
Sessão 8	Ver acima	A docente partilha exemplos dos *gatilhos* mais interessantes selecionados por alguns grupos na aula anterior. Depois, explica diferentes formas de estruturar as atividades de discussão em grande grupo e em pequeno grupo que se seguem ao *gatilho*. Os mesmos grupos têm agora de planear uma atividade de discussão, seja para grande grupo ou para pequeno grupo, em torno da sua questão predefinida.
Sessão 9	Ver acima	Esta última aula prática é dedicada à seleção de evidências para a questão selecionada por grupo. Para isso, é dado acesso aos estudantes a uma ferramenta de mapeamento de argumentos *online* desenhada pela Simon Fraser University (Canadá) e estes simulam (como se fossem os seus alunos) a pesquisa e seleção de informação que pode ser usada como evidência para suportar a sua posição em torno da questão argumentativa selecionada. Cada grupo deve completar um mapa de argumento e submetê-lo eletronicamente no final da aula. É também solicitado aos estudantes que usem critérios de pesquisa de informação *online*, previamente partilhados pela docente como parte da aula de literacia crítica mediática (sessão 6).
Sessão 10	Tipos e uso de questões do professor	Ver no Anexo 2 a estrutura detalhada desta sessão, fornecida como um exemplo.

Sessão	Conteúdos	Atividades & Recursos
Sessão 11	Como avaliar argumentos de alunos	Modelo de Toulmin; Modelo de Deanna Kuhn Atividade de pequenos grupos: São fornecidos aos estudantes exemplos de argumentos escritos produzidos por alunos do ensino básico em Portugal e é solicitado que lhes atribuam uma pontuação argumentativa usando o modelo de Toulmin ou de Kuhn, previamente explicado pela docente. Após a avaliação de cada parágrafo escrito, os resultados são partilhados com a turma para discutir possíveis desvios.
Sessão 12	Aula de simulação do currículo *Argue with Me* de Kuhn et al. (2016)	Atividade: A docente simula a primeira parte do currículo (*pré-jogo*) dedicada à formulação de argumentos, contra-argumentos e refutações por grupos de estudantes a favor e contra uma questão predefinida. Através desta atividade de aprendizagem experiencial, os futuros professores aprendem como conduzir um currículo pré-desenhado visando explicitamente o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.
Sessão 13	(cont.) Aula de simulação do currículo *Argue with Me*	Atividade: A docente simula a segunda e terceira parte do currículo (*jogo* e *pós-jogo*) dedicadas ao diálogo argumentativo par-a-par e ao debate um-para-um usando os argumentos, contra-argumentos e refutações previamente formulados pelos grupos (sessão 12). Através desta atividade de aprendizagem experiencial, os futuros professores aprendem como conduzir um currículo pré-desenhado visando explicitamente o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

ANEXO 2.

Exemplo de plano de aula (Sessão 10)

Parte teórica. A aula começa relembrando aos alunos a estrutura de um plano de aula proposto durante este curso, que consiste na introdução de um estímulo (trigger) para a discussão, muitas vezes multimodal, uma discussão com toda a turma para a exploração inicial da temática, e uma atividade em pequenos grupos focada no raciocínio argumentativo. Em seguida, o professor apresenta o tipo de perguntas que pode usar para cada uma dessas partes da aula. Em particular: a) Para abrir espaço para o diálogo e ajudar os alunos a expressarem as suas ideias após a parte inicial (por exemplo, projeção de um curta-metragem), o professor pode usar uma série de perguntas factuais (por exemplo, Sobre o que era este filme/imagem/texto? Como é que os personagens principais (re)agiram?), analíticas (por exemplo, Por que razão acha que os personagens reagiram dessa maneira? O que fariam de diferente?) e conceptuais (por exemplo: Qual foi o tema geral abordado? O que é que este filme/imagem/texto nos pode ensinar?); b) Para estimular o pensamento argumentativo durante as discussões com toda a turma, o professor pode fazer perguntas como: O que querem dizer com isto? Podem dar um exemplo? Que informação usam para dizer isto? O que poderia dizer alguém que não concorda convosco para vos desafiar? Como usaria esta informação?; c) Para ajudar os alunos a animar as suas ideias durante as discussões em pequenos grupos e com toda a turma, o professor pode fazer perguntas como: Quem concorda/discorda do que a Joana está a dizer? Porquê? Pode explicar por que discorda do João? Quer ajudar a Maria a explicar melhor a sua ideia?; d) Para promover a reflexão, o professor pode fazer perguntas como: Como o que está a dizer difere do que o Pedro acabou de dizer? Como é que o que estás a dizer se relaciona com o nosso tema principal? Como podemos resumir todas estas ideias numa frase que integre tudo?

Parte prática. É mostrado aos alunos um curta-metragem de animação sem diálogos, disponível no Youtube aqui, que pode servir como ponto de partida para uma aula argumentativa. Em seguida, em grupos, eles irão: a) decidir sobre um tema argumentativo, relacionado ao filme, que possa servir de base para uma discussão com toda a turma e b) pensar em 5 perguntas-chave que o professor pode fazer para orientar essa discussão. Após esta atividade, o professor pede a 3 voluntários, de 3 grupos diferentes, que simulem esta discussão com todos os alunos presentes, como se fossem alunos adolescentes a participar na aula. O professor dá feedback sobre as competências dialógicas e de gestão da sala de aula de cada voluntário.

Anexo 3.
Excertos de narrações reflexivas referentes aos planos de aula argumentativos implementados pelos professores em formação.

Excerto 1

O meu plano incidia sobre uma unidade curricular de Português, mais especificamente sobre a obra literária de Fernando Pessoa, mas conduzindo a um diálogo interdisciplinar entre a mesma disciplina e questões de Cidadania e Desenvolvimento. Um dos principais objetivos era criar condições aos alunos para que discutissem sobre o tema da igualdade e desigualdade de género. A planificação seguiu o modelo utilizado para um dos trabalhos da UC de Argumentação e Educação, organizando-se em três partes: uma atividade introdutória, uma atividade com toda a turma e uma atividade em pequenos grupos (de quatro a cinco elementos).

A planificação parecia-me aplicável e satisfatória, porém, no decorrer da sua aplicação senti que poderia ter estado mais bem preparada. Quanto à atividade introdutória, pareceu-me adequada e alguns dos estudantes conheciam e identificavam-se com o trailer do filme escolhido, conseguindo retirar do mesmo alguns pontos-chave para a discussão que se seguiria. Não obstante, o passo seguinte não foi iniciado da melhor forma, na minha ótica. A maneira como coloquei a questão argumentativa suscitou nos alunos várias dúvidas, fazendo-os ficarem confusos e sem saber que posição tomar. Eu própria comecei a questionar o que de facto quereria dizer com aquela pergunta e de que forma a queria apresentar. Senti embaraço perante os alunos, apesar de ter conseguido chegar a uma formulação a partir da qual os mesmos se conseguissem organizar e pensar nas suas razões para cada situação.

Dado que a questão colocada não foi apresentada de forma clara e objetiva, senti que também a participação dos alunos na discussão ficou condicionada a um só argumento e um exemplo. Quero com isto dizer que o papel do professor tem de facto relevância para a forma de como os alunos aprendem a argumentar e a expor as suas perspetivas.

Excerto 2

Outra experiência relevante foi a aplicação de técnicas argumentativas durante o meu estágio pedagógico, em particular na aula que lecionei sobre "Healthy Habits". Comecei com um "lead-in" envolvente, conectando a alimentação do dia a dia com hábitos saudáveis e utilizando o trailer do documentário "Super Size Me" como "trigger" para introduzir o tema de forma impactante, à semelhança do que aprendi nas aulas de Argumentação e Educação. Senti que de facto o "trigger" foi crucial para captar a atenção dos alunos para o tema. Além disso, nas discussões pós-leitura, os alunos refletiram sobre questões-chave que projetei no quadro, levantadas pelo documentário e compartilharam as suas ideias sobre a responsabilidade individual e corporativa em relação aos hábitos alimentares. Este segmento da aula contribuiu para criar um ambiente de colaboração e de interação entre o tema e os alunos. Senti que este tipo de estratégias mantiveram os alunos interessados e envolvidos no tema, bem como motivados a defender e argumentar sobre as suas opiniões.

Além disso, no fim desta aula organizei uma atividade prática em que os estudantes criaram receitas saudáveis para o projeto final da unidade intitulado "Yummy Healthy Cookbook", utilizando o Padlet como ferramenta colaborativa. Esta abordagem interdisciplinar incentivou os alunos a aplicarem o que aprenderam em contextos reais, promovendo a criatividade e trabalho em equipa.

No entanto, esta experiência consciencializou-me para a necessidade de uma maior preocupação pedagógica no planeamento, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre liberdade e estrutura para promover graus de participação equilibrados, bem como para o imperativo de estabelecer objetivos claros para que os alunos atinjam as expectativas e resultados pretendidos. Além disso, outro fator importante neste conjunto de aulas que lecionei foi assegurar que embora haja alunos com diferentes níveis de confiança, todos conseguem contribuir e sentir-se integrados na aula.

Desenvolvimento Profissional na Docência a Distância e Digital no Ensino Superior: conceptualização e operacionalização de um programa de indução docente na UAb

Fernanda Nogueira[1]
Elizabeth Souza[2]
Verônica Maguela[3]
Diogo Casanova[4]

Resumo
Este artigo apresenta e analisa a conceção e implementação da primeira edição do Módulo de Ambientação Docente (MAD) da Universidade Aberta, com o objetivo de caracterizar o seu desenho pedagógico e compreender a participação dos docentes e as suas perceções relativamente à experiência formativa e aos contributos para o desenvolvimento profissional em contexto de educação a distância. O estudo, de natureza exploratória, envolveu a formação de 22 docentes e adotou uma abordagem qualitativa, complementada por dados quantitativos de carácter descritivo, recolhidos através de questionários e da análise das interações no ambiente virtual de aprendizagem. Os resultados evidenciam um alinhamento entre o desenho da oferta formativa, as expectativas dos participantes e as dimensões centrais da docência online, nomeadamente o desenho pedagógico, a avaliação e a importância do envolvimento dos estudantes. As interações sugerem a relevância da reflexão sobre a prática e da partilha entre pares como estratégias promotoras do desenvolvimento profissional docente. A avaliação da satisfação indica uma perceção globalmente positiva do módulo e da sua importância, ainda que circunscrita aos participantes que responderam ao questionário final (n=14).

1 Unidade de Desenvolvimento Experimental e Apoio ao Ensino a Distância, Universidade Aberta, *fernanda.nogueira@uab.pt*
2 Unidade de Desenvolvimento Experimental e Apoio ao Ensino a Distância; Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Universidade Aberta, *elizabeth.souza@uab.pt*
3 Unidade de Desenvolvimento Experimental e Apoio ao Ensino a Distância, Universidade Aberta, *veronica.maguela@uab.pt*
4 Unidade de Desenvolvimento Experimental e Apoio ao Ensino a Distância; Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Universidade Aberta,diogo.casanova@uab.pt

Palavras-chave
docência online; desenvolvimento profissional docente; indução docente; inovação pedagógica; ensino superior

Abstract
This article presents and analyses the design and implementation of the first edition of the Teacher Induction Module (MAD) at Universidade Aberta, aiming to characterise its pedagogical design and to understand teachers' participation and perceptions regarding the training experience and its contributions to professional development in a distance education context. This exploratory study involved the training of 22 teachers and adopted a qualitative approach, complemented by descriptive quantitative data collected through questionnaires and the analysis of interactions in the virtual learning environment. The results reveal an alignment between the course design, participants' expectations, and key dimensions of online teaching, namely pedagogical design, assessment, and student engagement. The interactions highlight the relevance of reflective practice and peer exchange as strategies supporting teacher professional development. Satisfaction results indicate an overall positive perception of the module, although limited to participants who responded to the final questionnaire (n=14).

Keywords
online teaching; teacher professional development; teacher induction; pedagogical innovation; higher education

1. Introdução

A Universidade Aberta (UAb) distingue-se das restantes instituições de ensino superior público (ES) nacionais pelo seu modelo de educação a distância (EaD) e tem vindo a afirmar-se progressivamente no panorama do ES nacional e internacional. O seu desígnio institucional de formar, capacitar e contribuir para que populações adultas tenham acesso ao saber e a uma educação de nível superior, independentemente da sua localização, idade ou contexto profissional, não pode ficar à margem da qualidade do ensino e da experiência de aprendizagem, da qual o docente é um dos principais atores e responsáveis.

O crescimento exponencial do número de estudantes inscritos na UAb, a par com a integração de novos docentes para suprir as necessidades da instituição, colocou em evidência a necessidade premente de um programa de desenvolvimento profissional docente que garanta o alinhamento das práticas docentes com o modelo pedagógico da universidade e fomente práticas pedagógicas capazes de assegurar a qualidade do ensino a distância. A experiência docente no ensino presencial, por si só, não garante a qualidade na docência no âmbito da EaD e, neste sentido, a indução docente no EaD é defendida como um requisito fundamental e estratégico na UAb.

O presente artigo apresenta o Módulo de Ambientação Docente (MAD) como uma iniciativa estruturada de desenvolvimento profissional docente sustentada numa oferta formativa assíncrona e alinhada com os princípios e modelo pedagógico da UAb. Procura-se descrever o desenho pedagógico adotado, bem como analisar a participação dos docentes na 1.ª edição, e examinar as suas perceções relativamente à pertinência e contributos para a sua prática pedagógica. Por fim, o artigo discute estes resultados à luz do desenvolvimento profissional docente e dos processos de integração institucional no ensino superior.

2. Enquadramento Teórico

2.1. O tempo e o lugar da EaD no ensino superior

Num quadro de inovação e transformação digital, o EaD tem-se consolidado no ES em Portugal, tanto pelo crescimento da procura quanto pela diversificação da oferta. Fundamental neste cenário de alargamento é a consciência, por parte das instituições e dos seus atores, que a EaD não corresponde a uma simples e direta transposição do ensino presencial para o ambiente online, sendo necessário adotar infraestruturas tecnológicas específicas, formação de professores e suporte técnico-pedagógico especializado, a fim de garantir o desenvolvimento estratégico do EaD (Casanova et al., 2025).

A democratização do ES e a maior diversidade dos estudantes implicam o desenvolvimento de métodos de ensino cada vez mais flexíveis, personalizáveis e marcados por uma diversidade de ofertas e formatos (Bates, 2020), entre os quais a EaD assume particular relevância. É neste contexto que destacamos, tal como Sangrà et al. (2022), a necessidade de vermos a EaD, não como uma modalidade, mas como um modelo educacional que cumpre objetivos e contextos de aprendizagem específicos.

A visibilidade dada a práticas de ensino online no período da

COVID-19, aliada ao investimento na transformação digital das instituições e na inovação pedagógica (Almeida et al., 2022), foi notória e teve impacto no crescimento do número de estudantes da UAb. Contudo, diversos estudos apontam que as soluções emergenciais adotadas durante esse período não configuram plenamente práticas consolidadas de EaD, na medida em que carecem de planeamento pedagógico estruturado, desenho instrucional adequado e estratégias de ensino ajustadas aos ambientes digitais (Hodges, et al,2020).

No domínio da EaD é importante destacar que os modelos evoluíram de uma visão assente no distanciamento físico e na comunicação unidirecional para propostas centradas em múltiplas fontes de informação, na interatividade digital, na conexão em rede e no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem (Garrison, et al 2000, Garrison, 2009).

2.2. O Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior a Distância e Digital

O desenvolvimento profissional docente pode ser definido como um processo contínuo e reflexivo, individual e coletivo, de aquisição, revisão e ampliação de conhecimento, competências, atitudes e valores ao longo da carreira docente, e que tem como objetivo melhorar a prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes (Darling-Hammond, et al., 2017; Marcelo, 2009).

É a análise reflexiva da sua prática que permite ao professor compreender as suas intervenções à luz de quadros teóricos e da sua experiência anterior. É também a oportunidade de interação e troca colaborativa entre pares e/ou com mentores que, associada à sua análise reflexiva, que lhe permite compreender futuros problemas ou descobrir novas soluções para velhos problemas (Nóvoa, 2024).

No contexto do ES, o desenvolvimento profissional docente tem vindo a ser conceptualizado como um processo multidimensional que integra diferentes domínios de competência, incluindo o conhecimento pedagógico, o desenho e mediação da aprendizagem, a avaliação e os valores profissionais associados ao exercício da docência (Cheng et al., 2024).

No contexto nacional, Huet et al. (2025) sistematizam estas dimensões em três eixos fundamentais: (i) o conhecimento pedagógico, e no caso específico da EaD, centrado em estratégias que promovam a aprendizagem ativa, a autonomia e a autorregulação dos estudantes (esse conhecimento pedagógico vai desde o desenho curricular à avaliação da

qualidade do ensino); (ii) as capacidades associadas às diferentes áreas de atividade docente, que envolve a conceptualização e desenho dos cursos, as práticas de ensino, a avaliação e feedback, a liderança e gestão até à indagação da pedagogia num processo contínuo de desenvolvimento; (iii) e por fim os valores profissionais, que envolve toda a dimensão ética, colaborativa e integradora do "ser professor".

Estudos indicam que os docentes que atuam na EaD sem qualquer formação, apoio ou recursos, apresentam maior dificuldade e insatisfação, tanto com o processo como com os resultados, impactando naturalmente nos processos de ensino-aprendizagem (Guri-Rosenblit, 2018). Neste alinhamento, é igualmente importante destacar que a formação pedagógica de professores para atuar na EaD é uma exigência legal em Portugal (DL 133/2019), sendo um requisito essencial para assegurar a qualidade da docência online (Bates & Sangra, 2011; Huet, 2024; Zhou et al., 2024).

Neste contexto, o desenvolvimento de propostas estruturadas de formação para docentes ingressantes no ensino superior a distância surge como uma resposta às exigências de alinhamento entre práticas pedagógicas e modelos institucionais de EaD. Esta oferta formativa deve ir além de uma abordagem técnica ou instrumental, incorporando dimensões de reflexão e indagação pedagógica que sustentem o desenvolvimento profissional docente (Huet, 2024).

É neste enquadramento que se insere o Módulo de Ambientação Docente da Universidade Aberta, cuja conceção e implementação são analisadas no presente estudo.

3. Metodologia

3.1. Contexto e abordagem do estudo

Este estudo insere-se numa iniciativa de natureza institucional e estratégica e configura-se como um estudo de caso de carácter exploratório, centrado na implementação da primeira edição de um curso de indução docente para novos professores da UAb.

Do ponto de vista metodológico, a investigação adota uma abordagem qualitativa, complementada por dados quantitativos de carácter descritivo, recolhidos através da aplicação de um questionário inicial de expectativas e de um questionário final de satisfação. A análise incide na experiência formativa e no desenho pedagógico do curso, bem como nas perceções dos participantes quanto à relevância do mesmo para as suas práticas pedagógicas.

Pretende igualmente produzir conhecimento que possa informar o aperfeiçoamento de futuras iniciativas de desenvolvimento profissional docente na UAb.

3.2. Fases do estudo

3.2.1 Conceptualização e desenho pedagógico do MAD

O Modelo Pedagógico Virtual da UAb (MPV-UAb) (Pereira et al, 2007; Quintas-Mendes, 2018) constituiu o principal referencial teórico e orientador do MAD, juntamente com outros quadros teóricos nacionais e internacionais de referência (Amante & Isolina, 2019; Anderson, 2003; Bates, 2020; Garrison et al, 2000, Garrison, 2009; Salmon, 2000; Sangrà, 2022).

O MAD foi concebido com o objetivo de desenvolver nos docentes competências associadas ao planeamento pedagógico e alinhamento das práticas pedagógicas ao MPV-UAb, à utilização de ferramentas digitais, à comunicação e mediação adequadas aos contextos de EaD e à reflexão sobre a prática docente.

Em coerência com esses princípios, o desenvolvimento do curso seguiu um processo estruturado de desenho pedagógico, que incluiu a definição das competências, dos eixos temáticos e dos objetivos de aprendizagem para cada tema, bem como o planeamento detalhado das e-atividades, sustentado no modelo de Gilly Salmon (2000). Este modelo orientou a conceção de atividades que permitiriam aos formandos alcançar os objetivos de aprendizagem definidos.

A etapa de criação e produção das e-atividades compreendeu a seleção dos recursos necessários e disponíveis (artigos, vídeos, apresentações etc.), bem como a produção, o desenvolvimento e a estruturação dos materiais pedagógicos e das ferramentas de interação (fóruns, quizzes, artefactos interativos etc.) no ambiente virtual de aprendizagem.

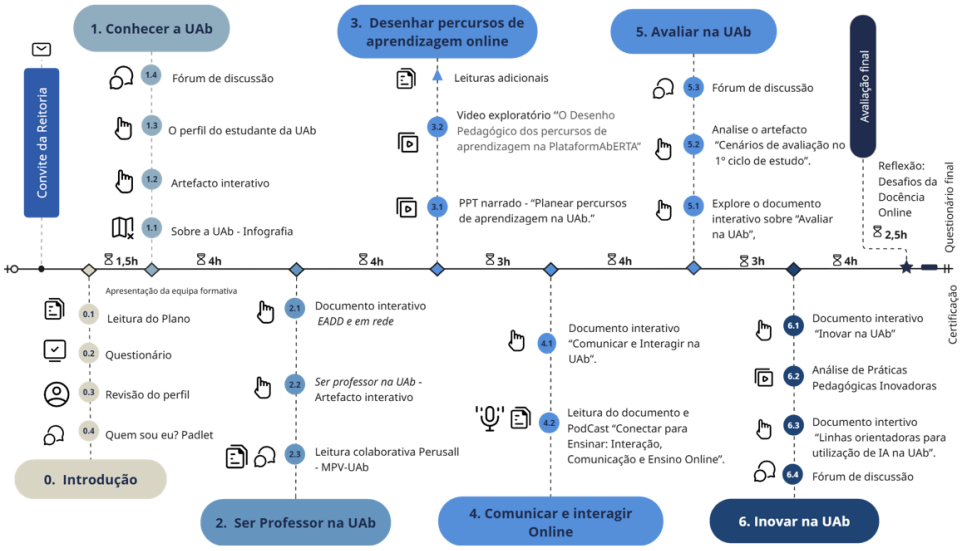
Considerando o pilar da flexibilidade, um dos fundamentos do MPV-UAb, privilegiou-se a comunicação assíncrona, de forma a permitir aos docentes em formação experienciar a perspetiva do estudante e organizarem o seu tempo de forma autónoma participando ativamente ao seu próprio ritmo.

Procurou-se diversificar estratégias, recursos e formas de interação, com o objetivo de expor os docentes a diferentes possibilidades de desenho pedagógico e promover a reflexão sobre a adequabilidade de cada proposta aos seus contextos disciplinares. Para além da participação

ativa, a certificação requer a elaboração de uma reflexão final destinada a reconhecer o compromisso e o percurso de aprendizagem dos docentes que participaram em todas as etapas do módulo.

Abaixo, uma imagem ilustrativa do desenho pedagógico do curso (Figura 1).

Figura 1: *Desenho Pedagógico do MAD*



3.2.2. Operacionalização do MAD

O MAD tem a duração de quatro semanas e decorre integralmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UAb. Caracteriza-se como um percurso formativo que combina momentos de autoaprendizagem com momentos de interação e colaboração entre pares e com a equipa formadora. A comunicação é assíncrona, sendo organizada em orientações semanais que enquadram a participação. O percurso é composto por temas sequenciais, cada um com objetivos de aprendizagem específicos, e-atividades, fóruns de discussão e recursos de apoio (ver Figura 1).

A carga de trabalho estimada é de aproximadamente 6,5 horas semanais, servindo como referência para o planeamento individual. Embora exista uma calendarização recomendada para a realização das atividades, o módulo incorpora alguma flexibilidade temporal, permitindo aos docentes gerir o seu ritmo de participação. Os conteúdos são disponibilizados de

forma progressiva, em função da conclusão das atividades associadas a cada tema.

3.2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

O estudo envolveu a aplicação de um questionário inicial com o objetivo de caracterizar os participantes e identificar as suas expectativas relativamente ao curso. Este instrumento integrou 16 questões, organizadas em quatro dimensões: (i) dados sociodemográficos e profissionais; (ii) autoperceção de competências digitais para a docência online; (iii) motivações, interesses e prioridades em relação aos conteúdos do módulo; e (iv) perceções sobre desafios antecipados e grau de preparação para integrar a docência na Universidade Aberta. As questões incluíram formatos fechados (escolha única e múltipla), escalas de Likert e respostas abertas.
O questionário final teve como objetivo avaliar a perceção dos participantes relativamente à qualidade do curso, à mediação pedagógica, bem como a sua preparação para a docência em contexto online. Foi constituído por 26 questões, organizadas em seis dimensões: (i) clareza e estrutura do módulo; (ii) aplicabilidade dos conteúdos; (iii) avaliação dos temas; (iv) qualidade da interação e do apoio da equipa formadora; (v) autoperceção de prontidão e confiança para a docência online; e (vi) apreciação global, incluindo duas questões abertas. A maioria das questões recorreu a escalas de Likert de cinco pontos.

Para além dos questionários, foram analisadas as interações dos participantes no AVA e nos recursos disponibilizados ao longo do curso. Os dados qualitativos, provenientes das respostas abertas e das interações no ambiente virtual, foram analisados através de análise temática, com base num processo de codificação indutiva, seguindo as orientações de Braun e Clarke (2006, 2019). As categorias emergiram a partir de uma leitura iterativa dos dados, sendo posteriormente organizadas em temas agregadores. Este procedimento foi complementado pelos princípios da análise de conteúdo sistemática propostos por Bardin (2011).

Os dados quantitativos foram tratados por meio de estatística descritiva simples, recorrendo à análise de frequências e médias.

A análise combinada dos dados qualitativos e quantitativos permitiu uma leitura integrada dos resultados, possibilitando a identificação de padrões convergentes entre as perceções dos participantes e os níveis de participação observados. Dado o número reduzido de respondentes no questionário final, os resultados quantitativos devem ser lidos sobretudo

em termos descritivos.

O estudo respeitou os princípios éticos da investigação em educação, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados.

4. Resultados e discussão

A 1.ª edição do MAD envolveu a indicação para formação e respetivo convite por parte da Reitoria de 36 docentes (ver Quadro 1). Destes, 22 participaram efetivamente no módulo, verificando-se que 14 não acederam ao ambiente de formação. Esta discrepância entre o número de docentes indicados e os participantes constitui um dado relevante do ponto de vista da análise do presente estudo.

Quadro 1: *Docentes indicados para frequência do MAD por departamento e vínculo contratual com a UAb.*

Departamento	Docente do Quadro	Docente Convidado	Nº. Docentes
DEED – Departamento de Educação e Ensino a Distância	0	**2**	2
DCET – Departamento de Ciências e Tecnologia	0	7	7
DCSG – Departamento de Ciências Sociais e Gestão	4	18	22
DH – Departamento de Humanidades	3	2	5
Total	**7**	**29**	**36**

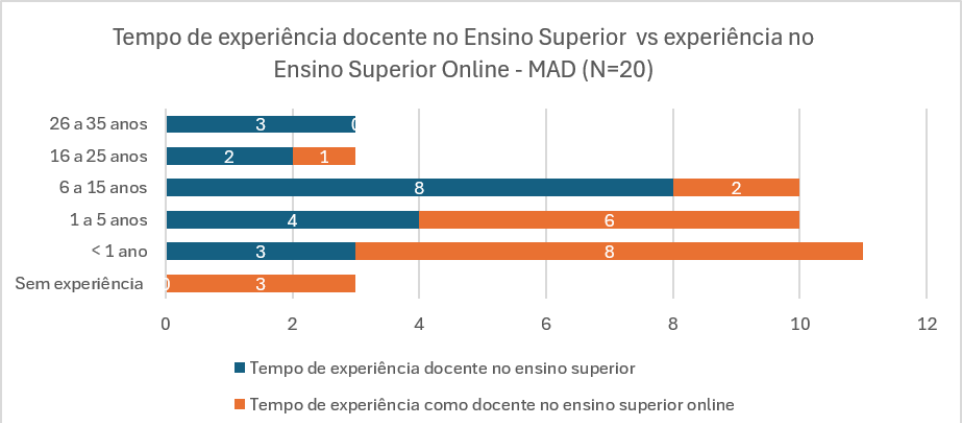
Ainda que não tenham sido recolhidos dados diretos sobre as razões de não participação, alguns fatores contextuais podem ter influenciado este resultado, nomeadamente o caráter não obrigatório da formação, a sua realização em período coincidente com atividades de avaliação académica e o facto de alguns docentes convidados já possuírem experiência prévia de lecionação na UAb.

A análise dos resultados deve, por isso, ser interpretada à luz desta diferença entre docentes indicados, participantes efetivos e respondentes aos instrumentos.

4.1. Caracterização dos participantes, experiência profissional e académica

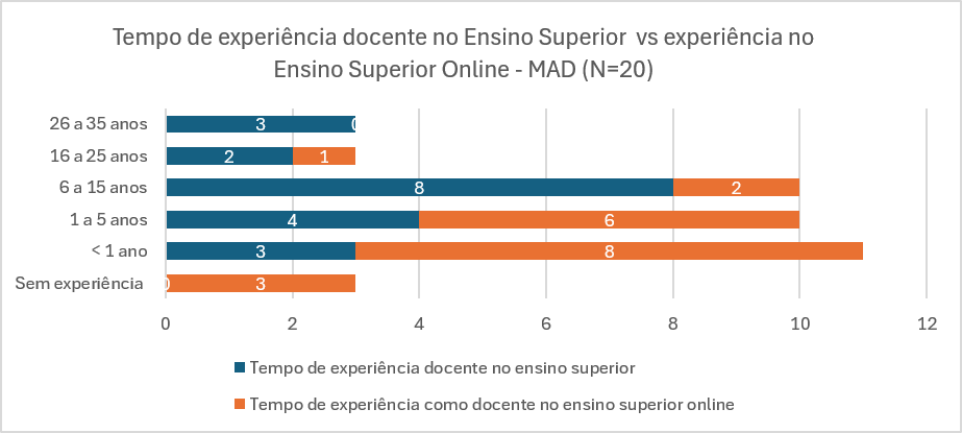
Dos 22 participantes efetivos, 20 responderam ao questionário inicial. Quanto à caracterização dos participantes, podemos identificar que apesar de estarmos perante o ingresso de novos elementos na comunidade docente a faixa etária modal situa-se entre os 40 e os 49 anos, existindo vários docentes com idade superior (Figura 2).

Figura 2: *Faixa etária dos participantes*



Os dados do grupo participante sugerem a presença de docentes em ingresso na instituição com perfis etários diversificados, incluindo faixas etárias mais elevadas. Quanto ao género, observa-se uma paridade nos participantes respondentes com uma ligeira prevalência feminina (55%) face aos 45% dos participantes do género masculino.
Outro ponto muito importante e relevante para a análise é a experiência docente no ES dos participantes quando cruzada com o tempo de experiência docente no ES Online (Figura 3).

Figura 3: *Tempo de experiência docente no ES e de experiência no ES Online*



No que respeita à experiência docente, a maioria dos participantes possui um percurso consolidado no ensino superior, com 75% a indicar mais

em EaD, observa-se um padrão distinto: 15% dos docentes não possuem qualquer experiência neste contexto e 70% têm até cinco anos de experiência, evidenciando uma inserção relativamente recente no EaD.

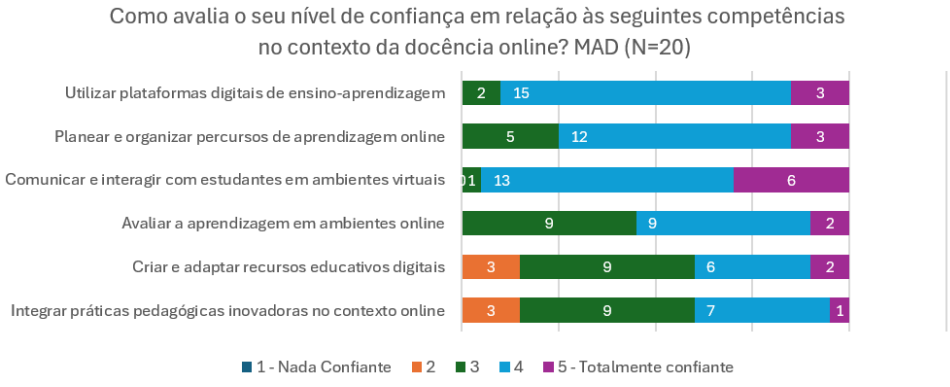
Este desfasamento entre experiência no ES e experiência em contextos online sugere que o grupo de participantes se encontra num processo de transição pedagógica para o modelo de EaD. Este perfil é consistente com o que a literatura identifica como um dos principais desafios na expansão da EaD, nomeadamente a necessidade de apoiar docentes experientes no ensino presencial na adaptação a ambientes digitais (Guri-Rosenblit, 2018; Casanova et al., 2025).

Outra informação relevante, refere-se à formação prévia no domínio da EaD (n=20). Verifica-se que a maior parte dos respondentes (65%) já realizou algum tipo de formação nesta área, enquanto 35% indicam não possuir experiência formativa anterior neste domínio. Estes dados reforçam a pertinência de propostas formativas desta natureza como forma de atender à exigência legal prevista no DL133/2019 (artigo 8.º alínea a) de formação docente específica para atuação no EaD.

4.2. Competências digitais autopercepcionadas

Com o objetivo de caracterizar os docentes quanto ao seu nível de competências no contexto da docência online, os participantes foram questionados sobre o seu grau de confiança relativamente a seis dimensões (ver Figura 4).

Figura 4: *Gráfico nível de autoconfiança no contexto da docência online*



Os resultados indicam, de forma geral, níveis relativamente elevados de autoconfiança, particularmente no domínio da comunicação e interação com os estudantes. Em contraste, observam-se níveis mais baixos de confiança na criação e adaptação de recursos educativos digitais, com 60% dos docentes a posicionarem-se nos níveis inferiores da escala, e apenas dois a indicarem o nível máximo. Tendência semelhante verifica-se na integração de práticas pedagógicas inovadoras, com concentração das respostas nos níveis intermédios e reduzida presença nos níveis mais elevados. No que respeita à avaliação das aprendizagens em ambientes online, os resultados mostram uma distribuição equilibrada entre níveis médios e elevados, sugerindo uma perceção de competência em consolidação nesta dimensão.

De forma global, os resultados evidenciam níveis diferenciados de autoconfiança entre dimensões da docência online. Enquanto os participantes demonstram maior segurança em aspetos comunicacionais e relacionais, observa-se menor confiança na criação de recursos digitais e na integração de práticas pedagógicas inovadoras. Este padrão é consistente com estudos que indicam que os docentes tendem a desenvolver primeiro competências operacionais, permanecendo desafios ao nível do desenho pedagógico e da inovação (Bates, 2020; Cheng et al., 2024).

Estes resultados sugerem áreas prioritárias de desenvolvimento ao mesmo tempo que ajudam a contextualizar as expectativas dos participantes apresentadas na subsecção seguinte, particularmente no domínio da avaliação, da conceção e desenho de experiências de aprendizagem e da integração de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da EaD.

4.3. Expetativas relativas ao MAD

No questionário inicial, os participantes foram questionados sobre as suas expetativas em relação ao MAD, tendo a análise temática das respostas (n=19) permitido identificar um conjunto de categorias centradas, sobretudo, no desenvolvimento de competências pedagógicas para o ensino online (ver Quadro 2).

Quadro 2: *Categorização das respostas relativamente às expectativas em relação ao MAD*

Categorias	N	Exemplos de evidências
Competências pedagógicas e Estratégias de ensino	9	*18303 - Aprender técnicas pedagógicas inovadoras.* *18305 - Desenvolver estratégias eficazes para o ensino online.* *18317- Tirar o melhor partido das ferramentas de ensino a distâncias e aperfeiçoar estratégias pedagógicas.* *18318- Desenvolver competências de ensino online para responder e corresponder ao que é esperado de um docente da Universidade Aberta.*
Desenho de Conteúdos e Inovação Tecnológica	7	*18308 - Neste curso espero desenvolver competências para: desenvolver recursos interativos e melhorar o desenho de cursos* *18309 - Melhorar o conhecimento sobre práticas inovadoras no ensino online; gestão dos desafios introduzidos pela IAGen.* *18310 - Descobrir novos métodos de criação de conteúdos ou mais pedagógicos.*
Uso da Plataforma Moodle	6	*18303 - Melhorar o uso na Plataforma.* *18304 - Criar a matriz das turmas na plataforma.* *18314 - Aprofundar os meus conhecimentos sobre a plataforma da UAb.* *18319 - Contacto com recursos da Moodle que talvez eu ainda não conheça.*
Avaliação e Feedback	6	*18311 - A otimizar as técnicas de avaliação.* *18312 – Aprofundar conhecimento sobre formas de avaliação.* *18315 - Melhorar a minha competência em feedback e avaliação das aprendizagens em ambiente virtual.*
Conhecimento do MPV e estrutura institucional	5	*18305 - Conhecer melhor o modelo pedagógico da Universidade Aberta.* *18310 - Conhecer o que é esperado de um docente, mesmo que convidado.* *18315 - Conhecer melhor a organização e estruturas da UAb.*
Engajamento e Participação Estudantes	5	*18301 - Espero aprender como ser professor na UAb, como interagir da melhor forma com os alunos.* *18302 - Aprender formas de incentivar uma participação mais ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.* *18312 - Desenvolver técnicas de participação e engajamento nas turmas.*
Expetativas Gerais	1	*18306 - Expectante para ver...*

As categorias com maior número de ocorrências foram "Competências pedagógicas e estratégias de ensino" (9), seguida de "Desenho de conteúdos e inovação tecnológica" (7) e "Avaliação e feedback" (6), o que evidencia uma expectativa centrada no aprimoramento das práticas de ensino online. O interesse pela plataforma Moodle também se destaca (6), demonstrando a relevância da vertente técnico-operacional na atuação docente.

De modo geral, os dados revelam expectativas alinhadas com os principais desafios do ensino online e com as competências visadas no desenho pedagógico do MAD. As expectativas identificadas sugerem uma valorização crescente da dimensão pedagógica da docência no ensino superior. Este resultado está em linha com a literatura que sublinha a necessidade de ir além de uma mera transposição do ensino presencial para o contexto digital (Huet, 2025; Price, 2025).

No que respeita aos desafios percecionados (Quadro 3), observa-se uma convergência com as expectativas anteriormente identificadas. As dimensões mais referidas incluem a avaliação e feedback, o envolvimento dos estudantes e, mais recentemente, o impacto da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 3: *Categorização das respostas relativamente aos desafios percecionados pelos docentes participantes no MAD*

Categorias	N	Exemplos de evidências
Avaliação e feedback	6	*18305 – Como dar feedback em e-fólios e exames de matemática a unidades curriculares com mais de 700 alunos (...)* *18310 – Equilibrar o enunciado das provas com os conteúdos* *18320 – Feedback e avaliação dos alunos.*
Inteligência Artificial	4	*18306 – ChatGPT* *18307 – A crescente utilização da inteligência artificial por parte dos alunos.* *18314 – O uso que os estudantes fazem da Inteligência Artificial*
Motivação e envolvimento dos alunos	5	*18313 – Motivar os estudantes para a aprendizagem* *18317 – Conseguir cativar os alunos para tirarem o melhor proveito dos debates em fórum.*
Produção e uso de recursos interativos e ferramentas pedagógicas adequados à educação online	4	*18312 – Produção de conteúdo interativo* *18301 – O desafio de os alunos não terem aulas e por isso os materiais disponibilizados terem de ser mais explicativos e atrativos.* *18303 – Utilizar ferramentas pedagógicas cada vez mais inovadoras*
Presença Docente	2	*18301 – O desafio de os alunos não terem aulas e por isso os materiais disponibilizados terem de ser mais explicativos e atrativos.* *18315 – isolamento e desvios de apreciação de situações e mediação de conflitos pela ausência do contacto presencial*
Gestão da tutoria	1	*18302 - Coordenação e gestão de tutores.*
Gestão do tempo	1	*18300 – Gerir o tempo*

Esta convergência reforça a centralidade destas áreas no processo de desenvolvimento profissional docente em contextos digitais, evidenciando a necessidade de propostas e estratégias formativas que integrem, de forma articulada, as dimensões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais da docência online.

Importa ainda destacar a emergência da IA como preocupação relevante entre os participantes, sugerindo uma evolução das exigências colocadas à docência e a necessidade de atualização constante das ofertas formativas, em linha com abordagens que defendem a adaptação

permanente dos programas de formação às transformações do contexto educativo e tecnológico (Price, 2025).

4.4. Participação e interações no MAD

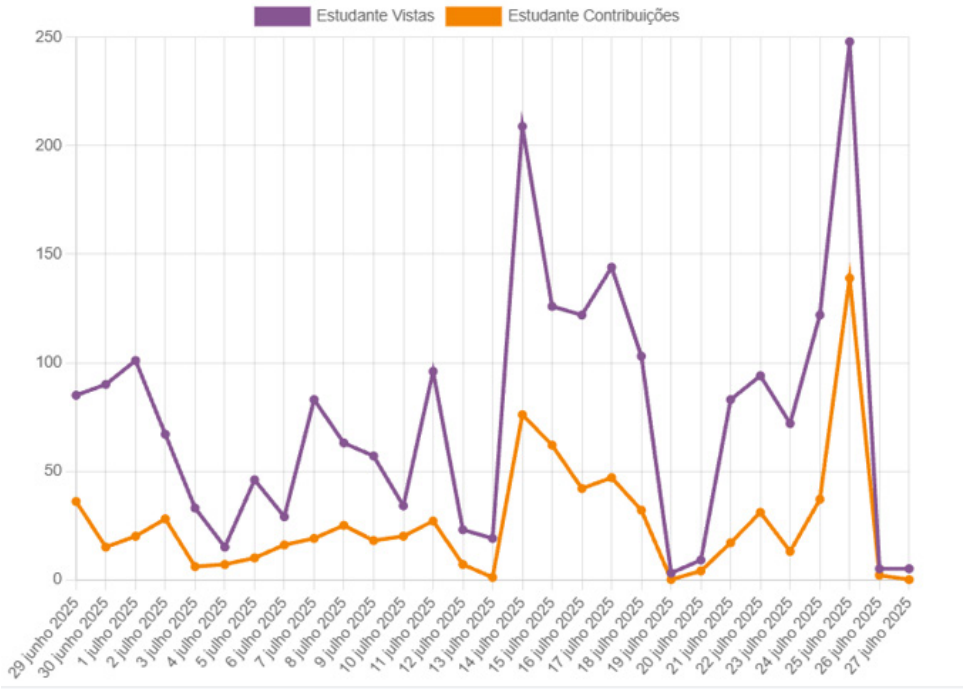
A análise da participação deve ser interpretada à luz da discrepância previamente identificada entre o número de docentes convidados (n=36) e os participantes efetivos (n=22). O facto de uma parte significativa dos docentes não ter acedido ao ambiente de formação sugere a existência de barreiras à adesão que ultrapassam o desenho pedagógico do módulo, podendo estar relacionadas com fatores institucionais, organizacionais e temporais.

Este dado é particularmente relevante no contexto de iniciativas de desenvolvimento profissional docente, uma vez que a literatura aponta a participação como um dos principais desafios, frequentemente condicionada pela gestão do tempo, pelas prioridades institucionais e pela perceção de relevância por parte dos docentes (Darling-Hammond et al., 2017).

Neste sentido, a análise da participação no MAD não deve ser considerada apenas em termos quantitativos, mas também como um indicador das condições de implementação da iniciativa, com implicações para o seu desenho e calendarização em futuras edições.

A Figura 5 evidencia um padrão de participação tendencialmente irregular, com maior concentração de contribuições nas semanas finais do módulo. Este comportamento pode estar associado a constrangimentos temporais, nomeadamente ao facto de a formação ter decorrido em período coincidente com o encerramento do ano letivo, o que poderá ter condicionado a regularidade da participação. Este tipo de padrão é consistente com o que a literatura identifica como uma das principais barreiras à participação em iniciativas de desenvolvimento profissional docente, particularmente no ES, onde a gestão do tempo constitui um fator crítico (Darling-Hammond et al., 2017).

Figura 5: *Gráfico Atividade (consultas e contribuições) – Relatório Moodle.*



No que respeita às interações nos fóruns temáticos, observa-se um nível de envolvimento mais consistente em atividades estruturadas em torno de problemas pedagógicos concretos. Destaca-se, neste contexto, o fórum "Conhecer a UAb", que propunha a análise de situações hipotéticas baseadas em desafios reais dos estudantes. Este tipo de proposta formativa parece ter favorecido a participação equilibrada entre os diferentes temas (média de 19 por tema), sugerindo que propostas ancoradas em situações autênticas de prática tendem a mobilizar os participantes.

A análise qualitativa das interações neste fórum evidencia a partilha de desafios e práticas, bem como a discussão de aspetos centrais da docência online, nomeadamente a presença docente, o envolvimento dos estudantes e a gestão do tempo (Anderson, 2008). Estas dimensões são amplamente reconhecidas na literatura como áreas críticas na docência em ambientes digitais, reforçando a pertinência dos temas mobilizados no desenho pedagógico do módulo.

De forma semelhante, o fórum dedicado à avaliação revelou um envolvimento significativo, com contributos centrados na partilha de

práticas e na problematização de desafios associados à avaliação em contexto digital. Entre os temas mais recorrentes destacam-se a transparência dos critérios avaliativos, a adequação dos instrumentos de avaliação e o impacto da IA nos processos de aprendizagem, evidenciando preocupações alinhadas com debates atuais na área.

Por contraste, no tema dedicado à inovação pedagógica, embora se tenham registado contributos relevantes, observou-se menor interação entre os participantes. Este padrão pode indicar diferentes níveis de familiaridade e confiança dos docentes relativamente à partilha e discussão de práticas inovadoras, sugerindo que o desenvolvimento profissional neste domínio pode exigir maior suporte ou mediação pedagógica.

No que respeita à atividade desenvolvida na ferramenta Perusall, registaram-se 86 comentários, com 72,2% dos participantes a contribuírem com pelo menos uma intervenção. No entanto, observa-se uma concentração de participação num grupo mais restrito de docentes, com uma média de 3,44 comentários por utilizador. Este padrão sugere níveis diferenciados de envolvimento, frequentemente identificados em ambientes de aprendizagem colaborativa.

A análise qualitativa das interações nesta atividade evidencia reflexões centradas em desafios da docência digital, nomeadamente a operacionalização do MPV-UAb, o uso da inteligência artificial, a participação dos estudantes e o desenho pedagógico das unidades curriculares. Estes resultados são consistentes com o potencial pedagógico atribuído a ferramentas de leitura colaborativa, que promovem a reflexão crítica e a construção partilhada de conhecimento (Francisco & Amado, 2022).

De forma global, os padrões de participação observados sugerem que o desenvolvimento profissional docente em contextos de EaD ocorre de forma diferenciada e contextualizada, sendo influenciado por fatores como a estrutura das atividades, a relevância percebida e as condições de participação dos docentes. Em particular, as atividades centradas em problemas pedagógicos concretos revelam maior capacidade de mobilização, enquanto contextos mais abertos de partilha evidenciam níveis de interação mais variáveis.

Adicionalmente, a natureza das interações aponta para um desenvolvimento profissional assente na reflexão sobre a prática e na

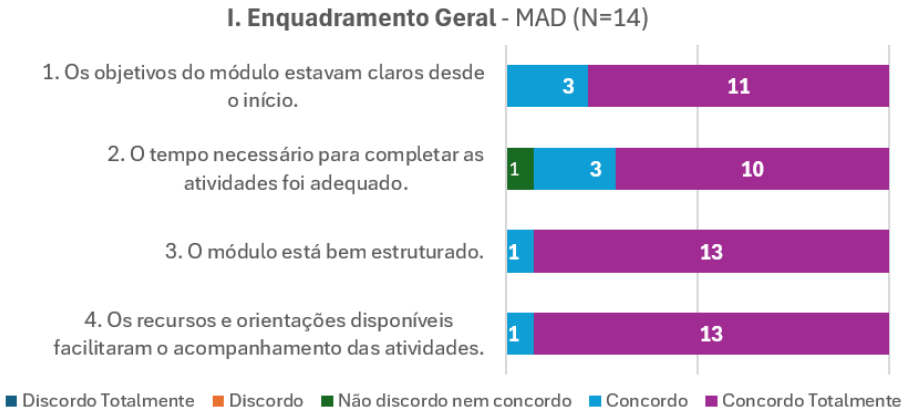
aprendizagem entre pares, ainda que com níveis de envolvimento distintos. Estes resultados reforçam a importância de continuar a considerar, no desenho de futuras edições, não apenas a diversidade de estratégias pedagógicas como também o reforço da partilha de exemplos e casos da prática pedagógica no contexto do EaD, em geral, e no contexto da UAb, em particular.

4.5. Avaliação da satisfação

Dos 22 participantes do MAD, 14 responderam ao questionário final, o que corresponde a uma taxa de resposta de 63,6%. Os resultados refletem desta forma as perceções dos participantes que concluíram o módulo e responderam ao questionário.

De forma geral, os dados indicam uma perceção positiva do módulo, não se registando respostas de discordância nos itens analisados. Os participantes evidenciam níveis elevados de concordância relativamente à clareza dos objetivos (78,6% concordam totalmente), à estrutura do módulo e à adequação dos recursos e orientações (92,9% concordam totalmente em ambos os casos) (Figura 6). O ponto menos forte foi o item 2 relativo ao tempo necessário para completar as atividades que recolheu uma resposta neutra, mas sem impacto negativo na avaliação.

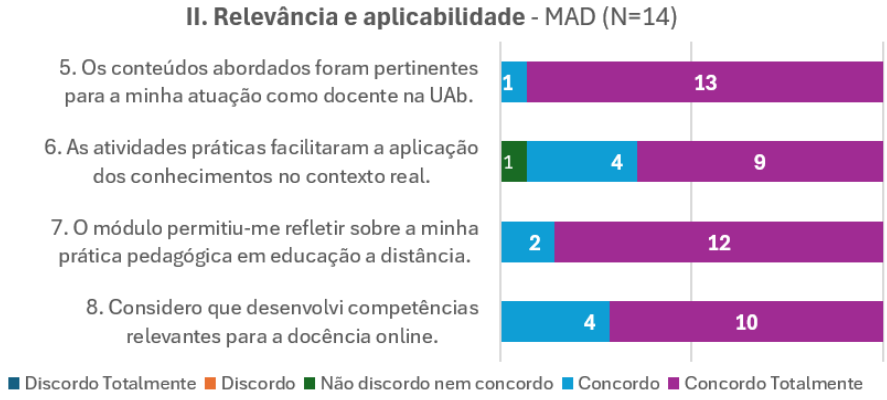
Figura 6: *Avaliação geral do MAD*



No que respeita à relevância e aplicabilidade (Figura 7), os participantes reconhecem a pertinência dos conteúdos para a sua atuação como docente na UAb, com 92,9% a assinalarem concordância total. Adicionalmente, os resultados sugerem que os participantes percecionam contributos do módulo ao nível da autorreflexão sobre a prática pedagógica e do desenvolvimento de competências para a docência online.

Importa, contudo, interpretar estes dados com cautela, uma vez que refletem perceções dos participantes e não permitem aferir diretamente mudanças nas práticas pedagógicas. Ainda assim, estes resultados são consistentes com a literatura que destaca a importância de processos formativos que promovam a reflexão sobre a prática como elemento central do desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2024).

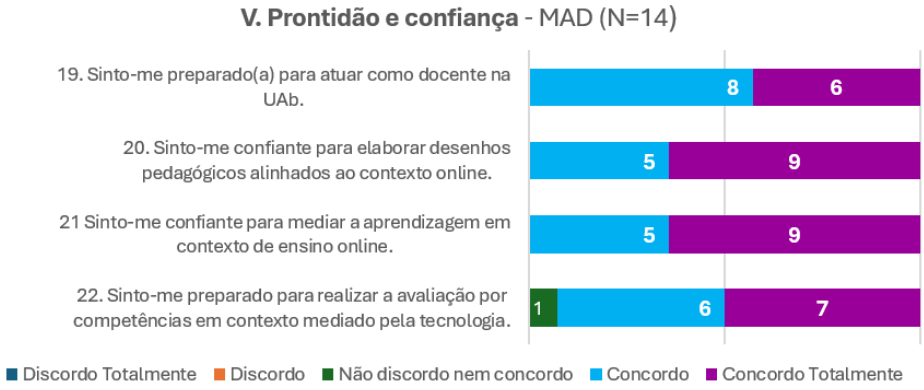
Figura 7: *Relevância e aplicabilidade do MAD*



No que respeita à prontidão para a docência na UAb (Figura 8), observa-se uma distribuição predominantemente positiva entre as respostas "Concordo" e "Concordo totalmente", sugerindo níveis de confiança em desenvolvimento. Em particular, os itens relativos ao desenho e à mediação das aprendizagens apresentam valores elevados de concordância, enquanto a avaliação por competências mediada pela tecnologia revela maior dispersão, indicando uma área que poderá beneficiar de aprofundamento em futuras edições.

De forma global, os resultados apontam para um reforço da autoconfiança dos participantes em diferentes dimensões da docência online, ainda que com níveis diferenciados de consolidação.

Figura 8: *Avaliação da autoperceção de prontidão e confiança para o exercício da docência online na UAb.*



No que respeita à avaliação global da experiência, a totalidade dos respondentes indicou que recomendaria o módulo a outros docentes iniciantes, e a maioria classificou a experiência como "Excelente" ou "Muito bom". Estes dados indicam um elevado nível de satisfação entre os participantes, devendo, no entanto, ser interpretados à luz do possível viés de autosseleção, uma vez que os participantes mais envolvidos tendem a responder mais frequentemente e de forma mais positiva.

Quanto às sugestões de melhoria apresentadas pelos participantes, estas centram-se sobretudo em três dimensões: duração do módulo, aprofundamento prático e abrangência temática. Destaca-se a necessidade de maior tempo para realização das atividades, bem como o interesse em exemplos mais concretos e operacionais da prática docente na UAb, incluindo a utilização de ferramentas, estratégias pedagógicas e o papel da inteligência artificial.

Adicionalmente, alguns participantes sugerem o desenvolvimento de módulos complementares com foco mais técnico e prático, bem como o envolvimento/ participação de docentes experientes para partilha de estratégias.

Por fim, entre os aspetos mais valorizados, destacam-se a articulação entre teoria e prática da docência a distância, a organização dos conteúdos, a abordagem pedagógica adotada e a interação entre pares e formadores, evidenciando a relevância atribuída a contextos formativos que promovem a reflexão e a partilha de experiências.

5. Limitações do Estudo

Os resultados deste estudo devem ser interpretados à luz de algumas limitações. Em primeiro lugar, verifica-se uma diferença entre o número de docentes indicados para participar, os participantes efetivos e os respondentes aos instrumentos de recolha de dados, o que pode introduzir viés de autosseleção. Em segundo lugar, o número de respondentes ao questionário final é reduzido, limitando o alcance interpretativo dos dados quantitativos, porém tratando-se de um estudo piloto e exploratório, deve ser entendido nesse contexto. Por fim, os resultados baseiam-se sobretudo nas perceções dos participantes e nas interações desenvolvidas no módulo, não permitindo aferir de forma direta mudanças nas práticas pedagógicas ou impactos sustentados no desenvolvimento profissional docente.

6. Conclusões

O presente estudo analisou a implementação da 1.ª edição do MAD, procurando compreender a participação dos docentes e as suas perceções relativamente à experiência formativa. Os resultados sugerem que a iniciativa assumiu a forma de uma proposta formativa estruturada de apoio à integração docente na UAb, articulando momentos de aquisição, reflexão sobre a prática e interação entre pares.

Os dados recolhidos indicam um alinhamento entre as expectativas dos participantes e experiência formativa desenvolvida, particularmente no que respeita a dimensões centrais da docência em ambientes digitais, como o desenho pedagógico, a avaliação e o envolvimento dos estudantes. As interações desenvolvidas ao longo do módulo sugerem que a reflexão sobre a prática e a partilha entre pares assumem um papel relevante nos processos de desenvolvimento profissional docente, em linha com o que é referido na literatura (Nóvoa, 2024; Marcelo, 2009). Os espaços de partilha, como os fóruns e as atividades na ferramenta de anotação social Perusall, revelaram-se relevantes para o envolvimento dos participantes e para a construção coletiva de conhecimento, dimensões associadas à mediação pedagógica e à criação de presença social e cognitiva (Salmon, 2000; Garrison, 2009), vistas como relevantes na promoção do desenvolvimento profissional docente.

A análise da participação evidencia contudo limitações ao nível da implementação, nomeadamente a discrepância entre o número de docentes indicados para participar e os participantes efetivos. Este aspeto sugere a influência de fatores institucionais e organizacionais, como a

gestão do tempo e o calendário académico, que devem ser considerados no planeamento de futuras edições.

Os resultados do questionário final indicam uma perceção globalmente positiva por parte dos participantes relativamente à estrutura, relevância e aplicabilidade do módulo, bem como à sua utilidade para a reflexão sobre a prática docente. Ainda assim, importa salientar que estes resultados se baseiam em perceções dos participantes e num número limitado de respondentes, não permitindo inferir de forma direta impactos no desenvolvimento profissional docente ou nas práticas pedagógicas.

As sugestões de melhoria apresentadas pelos participantes apontam para a necessidade de reforçar a dimensão prática da formação, nomeadamente através da inclusão de mais exemplos concretos da prática docente na UAb, bem como para o ajustamento do calendário e da duração do módulo. A emergência de temas como a IA reforça, igualmente, a necessidade de atualização contínua dos conteúdos formativos, em resposta às transformações do contexto educativo. Destaca-se, ainda, o interesse em formação técnica e operacional sobre uso da plataforma de aprendizagem, aspeto que reforça a importância de articular as dimensões pedagógica e técnico-operacional na formação docente.

De forma geral, os resultados sugerem que iniciativas como o MAD podem constituir espaços relevantes para apoiar a integração e o desenvolvimento profissional de docentes em EaD. Futuras investigações poderão aprofundar a análise do impacto deste tipo de iniciativas, nomeadamente através de estudos longitudinais que permitam compreender a evolução das práticas pedagógicas dos docentes ao longo do tempo e a sua predisposição para participar em novas iniciativas e propostas formativas.

Em linha com Nóvoa (2024) e Marcelo (2009), que destacam a indução docente como uma etapa estruturante do desenvolvimento profissional, os resultados deste estudo sugerem que o MAD pode constituir um espaço relevante de aprendizagem, reflexão e integração na cultura pedagógica da UAb.

Referências

Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). Inovação pedagógica no Ensino Superior: Cenários e caminhos de transformação. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Amante, L. & Oliveira, I. (2019). Avaliação e feedback: desafios atuais. Lisboa: UAb, 2019. 28 p. (eUAb. MPV_Inovação). ISBN 978-972-674-846-5

Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1–14. https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149

Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bates, A. W. (2020). *Ensinar na era digital: Orientações para o desenho de ensino e aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. Q*ualitative Research in Sport, Exercise and Health,* 11(4), 589-597.

Casanova, D., Cadima, R., Peres, P., Costa, J. R., & Amaral, C. (Eds.). (2025). *Educação a distância no ensino superior: Desafios para o futuro* (A3ES Readings N.º 17). Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. https://a3es.pt/wp-content/uploads/A3ES17_Digital.pdf

Cheng, J., Han, W., Zhou, Q., & Wang, S. (2024). Handbook of teaching competency development in higher education. *Springer Nature*. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6273-0

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute

Francisco, M., & Amado, C. (2022). Perusall: uma simbiose entre machine learning e pedagogia. *Indagatio Didactica,* 14(1), 133-148. https://doi.org/10.34624/id.v14i1.29626

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. In P. L. Rogers, G. Berg, J. V. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. D. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2nd ed.). IGI Global

Guri-Rosenblit, S. (2018). E-teaching in higher education: An essential prerequisite for e-learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 93–97. https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.298

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review, 1-14.

Huet, I. (2024). Desenvolvimento profissional docente no ES: Contributos para uma reflexão. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24034-e24034. https://doi.org/10.21814/rpe.32680

Huet I., Albuquerque, C., Vajão, C., Casanova, D., Nogueira, F., Ribeiro, L., Dionísio, M., Silva, F., Santos, R., & Santos, J. (no prelo). *Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior*. [Relatório INOV3P].

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 7–22.

Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-14.

Pereira, A. (et al.) (2007). Modelo Pedagógico Virtual da UAb: para uma universidade do futuro. Lisboa: UAb.

Price, L. (2025). Temas e experiências relevantes em ensino a distância. In D. Casanova, et. al (Eds.). Educação a distância no ensino superior: *Desafios para o futuro* (A3ES Readings N.º 17). Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, pp. 37-51. https://a3es.pt/wp-content/uploads/A3ES17_Digital.pdf

Quintas-Mendes, A. (et al.) (2018). Modelo pedagógico virtual: cenários de desenvolvimento. Lisboa: UAb, 42 p. (eUAb. MPV_Inovação).

Sangrà, A. (Coord.) (2022). *Improving Online Teaching. Practical Guide for Quality Online Education*. UOC-IAU Publishing House. ISBN: 978-84-9180-937-1. Open access: https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/122307/3/9788491809371_nonsale.pdf.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3-10.

Zhou, Q. et al. (2024). Teaching Competency Development. In: Cheng, J., Han, W., Zhou, Q., Wang, S. (eds). Handbook of Teaching Competency Development in Higher Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6273-0_4

Zawacki-Richter, O. & Jung, I. (2023), Handbook of Open, Distance and Digital Education. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_1

Aceitação e Utilização de Ferramentas de Inteligência Artificial no Ensino Superior: Evidências de um Estudo com Estudantes Portugueses

Teresa Ribeirinha[1]
Raquel Santos[2]
Marisa Correia[3]
Perpétua Silva[4]

Resumo
Apesar do potencial transformador das ferramentas de IA generativa nos processos de aprendizagem, a sua integração no ensino superior continua a suscitar debate. Compreender os fatores que influenciam a aceitação e as intenções de uso destas tecnologias é fundamental para apoiar a sua integração. Com base na Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2, este estudo analisou o nível de aceitação e as intenções de uso de ferramentas de IA por parte de estudantes de uma instituição de ensino superior portuguesa. Recorreu-se a uma abordagem quantitativa, através da aplicação de um questionário a 287 estudantes. Os resultados evidenciam perceções globalmente positivas relativamente à aceitação e utilização de ferramentas de IA. A expectativa de desempenho, a motivação hedónica e o hábito revelaram-se determinantes na aceitação da IA. Contudo, o uso efetivo destas ferramentas denota ainda uma fase inicial de adoção e integração nas práticas académicas. Os estudantes recorrem sobretudo a chatbots como apoio instrumental, valorizando o seu contributo para resumir, organizar, esclarecer conteúdos e otimizar a gestão do tempo. Face a estes resultados, são propostas orientações pedagógicas concretas que promovam a utilização crítica e responsável destas tecnologias.

Palavras-chave
aceitação da tecnologia; estudantes do ensino superior; ferramentas de inteligência artificial.

1 Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém; Centro de Investigação em Qualidade de Vida, *teresa.ribeirinha@ese.ipsantarem.pt*
2 Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém; Centro de Investigação em Qualidade de Vida, *raquel.santos@ese.ipsantarem.pt*
3 Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém; Centro de Investigação em Qualidade de Vida, *perpetua.silva@ese.ipsantarem.pt*
4Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém; Centro de Investigação em Qualidade de Vida, *marisa.correia@ese.ipsantarem.pt*

Abstract
Despite the transformative potential of generative AI tools in learning processes, their integration into higher education continues to generate debate. Understanding the factors that influence the acceptance and intention to use these technologies is essential to support their integration. Based on the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2, this study analysed the level of acceptance and intentions to use AI tools among students from a Portuguese higher education institution. A quantitative approach was adopted, through the administration of a questionnaire to 287 students. The results reveal generally positive perceptions regarding the acceptance and use of AI tools. Performance expectancy, hedonic motivation, and habit emerged as key determinants of AI acceptance.. However, the effective use of these tools still reflects an early stage of adoption and integration into academic practices. Students mainly use chatbots as instrumental support, valuing their contribution to summarizing, organizing, clarifying content, and optimizing time management. In light of these results, concrete pedagogical guidelines are proposed to promote the critical and responsible use of these technologies.

Keywords
artificial intelligence tools; technology acceptance; university students.

Introdução

A inteligência artificial (IA) tem vindo a assumir uma presença crescente na vida quotidiana, sendo associada a potenciais contributos em áreas como a melhoria das condições de vida, a justiça, a segurança, o ambiente e a saúde, podendo igualmente facilitar determinadas tarefas humanas e apoiar novas descobertas através da análise de dados em grande escala (Stahl, 2021). A IA pode ser definida como "sistemas que apresentam um comportamento inteligente, analisando o seu ambiente e tomando medidas — com um determinado nível de autonomia — para atingir objetivos específicos" (Comissão Europeia, 2018, p. 1). Dentro da IA uma categoria de recursos, capaz de criar conteúdo original, tem merecido um enorme destaque – a IA generativa. Esta tecnologia refere-se a modelos de aprendizagem profunda (deep-learning) que podem gerar textos, imagens e outros conteúdos de elevada qualidade com base nos dados com os quais foram treinados (IBM, 2023), replicando o pensamento de ordem superior

que constitui a base da aprendizagem humana (UNESCO, 2023). Os sistemas de IA generativa (GenAI) empregam um grande modelo de linguagem (large language model), fornecendo informações aos utilizadores com base nas suas questões ou solicitações (IBM, 2023). Entre esses modelos, destaca-se o ChatGPT, lançado em 2022, que se tornou o aplicativo de crescimento mais acelerado da história, com inevitáveis implicações para a educação (UNESCO, 2023). Estas ferramentas podem fornecer aos alunos feedback instantâneo, recomendações personalizadas (Han *et al.*, 2025) e auxílio em tarefas que vão desde a pesquisa até à tradução de idiomas (Boubker, 2024).

A IA generativa está cada vez mais presente no sistema educativo, transformando o modo como os processos de aprendizagem decorrem (Uppal & Hajian, 2025). Uma revisão de literatura recente conduzida por Deng et al. (2025) evidenciou que o ChatGPT é amplamente utilizado no ensino superior, sobretudo no ensino de línguas, sendo integrado regularmente nas práticas educativas e utilizado diretamente pelos estudantes em contextos de sala de aula. Chatbots como o ChatGPT, que permitem uma interação quase humana entre o utilizador e a tecnologia por meio de texto ou voz, promovem respostas imediatas e facilitam a exploração de temas complexos de forma mais acessível, havendo evidências de que esta abordagem interativa torna a educação mais adaptável e relevante para um número crescente de estudantes (Uppal & Hajian, 2025). De acordo com Costa Júnior et al. (2023), os benefícios do uso da IA generativa no ensino superior são inúmeros, a começar pela personalização do ensino, por permitir que os estudantes possam aprender ao seu ritmo e de acordo com as suas necessidades individuais. A IA generativa é também usada para automatizar e estruturar atividades de aprendizagem, nomeadamente, através de feedback automatizado em tempo real para melhorar a escrita ou recomendações sobre quando e o que estudar (Darvishi *et al.*, 2023).

Apesar do reconhecido potencial transformador que as ferramentas de IA generativa oferecem aos processos de aprendizagem, a sua utilização é objeto de controvérsia (Lo et al., 2024). Com efeito, não obstante o potencial destas ferramentas na melhoria dos resultados académicos, também apresentam riscos éticos e implicações socio tecnológicas, como a redução da autonomia do aluno (Han *et al.*, 2025).Em paralelo, diversos estudos evidenciam riscos associados a comportamentos académicos desonestos, dependência excessiva destas ferramentas, diminuição do envolvimento cognitivo e enfraquecimento do pensamento crítico, bem

como preocupações relacionadas com viés algorítmico, privacidade e segurança de dados (Lo et al., 2024; Vargas Murillo *et al.*, 2023; Zhang & Tur, 2023).

Os riscos e benefícios levantam questões práticas e éticas importantes em torno do desenvolvimento tecnológico, da implementação, da equidade, da propriedade, da justiça e da acessibilidade, para as quais não existem respostas simples (University of Michigan, 2023). Como observa LaGrandeur (2024), o hype em torno da IA tende a exagerar as suas capacidades, promovendo expectativas inflacionadas e conduzindo a usos precipitados ou inadequados, incluindo em contextos educativos. Em paralelo, Tierney et al (2024) assinalam que o facto de qualquer estudante poder aceder a essa tecnologia sem o consentimento institucional, ou fora do seu controlo, tem suscitado um certo pânico moral nas instituições de ensino superior a nível global. Estes autores (ibidem) sublinham ainda que medidas reacionárias, centradas na vigilância ou na restrição do uso da IA pelos estudantes, podem revelar-se pouco eficazes, uma vez que o acesso a estas ferramentas ocorre, em grande medida, através de dispositivos pessoais e fora da supervisão institucional.

As discussões em torno do impacto da IA generativa na educação refletem perceções divergentes sobre a forma como a IA pode influenciar as práticas pedagógicas, bem como os processos de aprendizagem e o desempenho dos estudantes (Bauer *et al.*, 2025). Para Kim et al (2025), à medida que as instituições de ensino superior procuram integrar as ferramentas de IA generativa nos seus currículos, torna-se essencial equilibrar as vantagens em termos de aprendizagem, eficiência e personalização com a necessidade de salvaguardar a integridade académica e promover o pensamento crítico e a criatividade. No entanto, é difícil fazer face a estes desafios e apoiar a interação dos estudantes com estas ferramentas, sem primeiro compreender as suas perspetivas (Golding et al., 2024; Kim et al., 2024; Tierney *et al.*, 2024; Uppal & Hajian, 2025).

Num estudo conduzido numa universidade espanhola, verificou-se que a maioria dos 737 estudantes que responderam a um questionário online valorizou o uso do ChatGPT no processo de aprendizagem, reconhecendo mais vantagens do que desvantagens na utilização desta ferramenta (Blahopoulou & Ortiz-Bonnin, 2025). Contudo, um grupo de não utilizadores manifestou-se contra a sua integração, preferindo a sua proibição. Os autores recomendam que as instituições procurem equilibrar estas perspetivas, promovendo o uso responsável e, ao mesmo tempo, abordando

as preocupações daqueles que optam por não usar a ferramenta.

Apesar da crescente utilização destas ferramentas no ensino superior, a investigação empírica disponível sobre a experiência dos estudantes ainda é limitada e centra-se sobretudo em dimensões específicas, como perceções, atitudes, benefícios e preocupações associadas à utilização de IA generativa (Chan & Hu, 2023; Kim *et al.*, 2025; Monib *et al.*, 2024). Em particular, persistem lacunas na compreensão dos fatores que influenciam a intenção de uso de chatbots, incluindo determinantes motivacionais, sociais e contextuais (Al-Mamary & Abubakar, 2025; Niloy *et al.*, 2024). Ademais, estes estudos sobre as perceções dos estudantes são fundamentais para apoiar a tomada de decisões do corpo docente e a reformulação das práticas de ensino e formação, nomeadamente no que respeita ao uso ético, responsável e crítico de ferramentas como o ChatGPT (Romero-Rodríguez *et al.*, 2023).

A Teoria Unificada da Aceitação e Utilização da Tecnologia 2 (UTAUT2) é um modelo validado e amplamente utilizado para analisar a adoção e o uso de inovações digitais em contextos educativos (Farsi, 2023). Segundo Acosta-Enriquez *et al.* (2024), a análise dos fatores que influenciam a aceitação da IA generativa através do modelo UTAUT2 pode orientar a integração eficaz destas tecnologias emergentes para fortalecer os processos educativos no ensino superior. Assim, optou-se nesta investigação por este suporte teórico, desenvolvido por Venkatesh et al. (2003; 2012), para explorar o nível de aceitação e as intenções de uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) por parte dos estudantes de uma instituição de ensino superior portuguesa. O modelo compreende vários constructos — Expectativa de Desempenho (ED), Expectativa de Esforço (EE), Condições Facilitadoras (CF), Preço (P), Motivação Hedónica (MH), Influência Social (IS), e Hábito (H)). Os quatro primeiros são fatores instrumentais (ED, EE, CF e P), enquanto os três últimos são fatores afetivos (MH, IS e H). Todos podem influenciar a Intenção Comportamental (IC), que, por sua vez, afeta o Uso (U).

A *Expectativa de Desempenho* (ED) refere-se ao grau em que os utilizadores acreditam que a tecnologia pode melhorar o seu desempenho e o seu ambiente de trabalho (Venkatesh *et al.*, 2012). Esta perspetiva sublinha o papel central da tecnologia na educação contemporânea, sendo reconhecida como essencial para potenciar o desempenho dos estudantes e a eficácia do ensino (Alzahrani & Alzahrani, 2025). No contexto da utilização da IA generativa no ensino superior, a ED corresponde às expetativas dos

estudantes quanto aos benefícios que estas tecnologias podem proporcionar aos seus processos de aprendizagem (Grassini et al., 2024; Xu *et al.*, 2024).

A *Expetativa de Esforço* (EE) diz respeito à perceção de facilidade ou dificuldade associada ao uso de novas tecnologias por parte dos utilizadores (Venkatesh et al., 2012). Este constructo descreve o grau em que os estudantes acreditam que interagir com sistemas de IA generativa exige um esforço reduzido (Strzelecki, 2024; Xu *et a*l., 2024). Strzelecki (2024) demonstrou, por exemplo, que este fator assume particular relevância entre estudantes sem experiência prévia em IA generativa.

As *Condições Facilitadoras* (CF) referem-se ao grau em que os utilizadores percecionam dispor de conhecimento, confiança e recursos adequados para utilizar uma tecnologia de forma eficaz (Venkatesh *et al.*, 2012). No contexto da IA generativa, as CF dizem respeito ao acesso dos estudantes às ferramentas, incluindo a disponibilidade de suporte técnico e de formação, especialmente em períodos de elevada procura (Grassini *et al.*, 2024; Strzelecki, 2024; Xu *et al.*, 2024).

O *Preço* (P)representa a perceção dos utilizadores sobre a forma como os custos e benefícios influenciam a utilização de uma tecnologia (Venkatesh *et al.*, 2012). No contexto deste estudo, o P refere-se ao equilíbrio entre os custos associados e os benefícios que os estudantes do ensino superior obtêm com o uso de ferramentas de IA generativa. Contudo, alguns estudos anteriores optaram por excluir este fator, dado que aplicações como o ChatGPT estão amplamente disponíveis de forma gratuita (Grassini *et al.,* 2024; Strzelecki, 2024).

A *Motivação Hedónica* (MH) refere-se à satisfação que os utilizadores experienciam ao utilizar uma tecnologia (Venkatesh *et al.*, 2012). Este construto é particularmente relevante para compreender a forma como os estudantes adotam ferramentas de IA generativa novas e potencialmente envolventes, como o ChatGPT (Grassini *et al.*, 2024; Strzelecki, 2024; Xu *et al.*, 2024).

A *Influência Social* (IS) mede o grau em que indivíduos significativos influenciam a intenção dos utilizadores de adotar uma tecnologia (Venkatesh *et al.*, 2012). Trata-se de um fator determinante, refletindo a perceção dos estudantes de que colegas, docentes e outras figuras de referência apoiam e incentivam o uso de ferramentas inovadoras, como a IA (Strzelecki, 2024; Xu *et al.*, 2024).

O *Hábito* (H) diz respeito ao grau em que os utilizadores executam

determinados comportamentos de forma automática, sem reflexão deliberada (Venkatesh et al., 2012), constituindo um fator determinante na adoção e utilização de tecnologias (e.g., Strzelecki, 2024). O H é entendido como a medida em que os estudantes desenvolveram um padrão consistente e recorrente de integração da IA nas suas atividades académicas, refletido na frequência de utilização, na duração do envolvimento e no nível de incorporação no seu fluxo de trabalho (Grassini *et al.*, 2024; Strzelecki, 2024).

A *Intenção Comportamental* (IC) constitui um elemento central nos modelos de aceitação tecnológica, orientando o uso efetivo da tecnologia (Venkatesh *et al.*, 2012), e é influenciada pelos constructos do modelo UTAUT2 (Grassini *et al.*, 2024).

O *Uso* (U)refere-se ao comportamento dos indivíduos relativamente à utilização real de uma tecnologia ou sistema específico (Venkatesh et al., 2012). Neste contexto, abrange a frequência, a duração e os padrões de uso do ChatGPT em atividades académicas, os quais são influenciados pelo hábito (H) (Grassini *et al.*, 2024; Strzelecki, 2024).

Num estudo realizado em Espanha com futuros professores, Ortega-Rodríguez e Pericacho-Gómez (2025) constataram que os fatores que mais influenciam a aceitação do ChatGPT são o hábito (H), as condições facilitadoras (CF), a expetativa de desempenho (ED), a motivação hedónica (MH) e o preço (P). Também em Espanha, Romero-Rodríguez et al. (2023), verificaram que a experiência, a expectativa de desempenho (ED), a motivação hedónica (MH), o preço (P) e o hábito (H) influenciam significativamente a intenção comportamental (IC) de utilizar o ChatGPT. Por sua vez, as condições facilitadoras (CF), o hábito (H) e a intenção comportamental (IC) constituíram fatores condicionantes do comportamento de utilização. Estes estudos sugerem a necessidade de desenvolver atividades de literacia digital relativas à utilização do ChatGPT a partir de uma perspetiva crítica para incentivar a utilização responsável.

Metodologia

Design

Este estudo segue uma abordagem quantitativa para analisar a aceitação e a intenção de uso de ferramentas de IA por estudantes do ensino superior. Recorreu-se a um questionário estruturado, baseado no modelo UTAUT2, aplicado a uma amostra de estudantes universitários portugueses

Participantes

Neste estudo, foi utilizada uma amostra por conveniência, que consistiu em 287 estudantes de uma Escola Superior de Educação de um Instituto Politécnico Português (88,5% do género feminino, 11,5% do género masculino), com uma média de idades de 23,2 anos (Desvio padrão de 9,21). Estes estudantes frequentavam diferentes tipos de cursos no ano letivo de 2024/2025. Uma visão detalhada das características dos participantes é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1. *Informação demográfica dos participantes (N=287)*

	Item	Número	Percentagem (%)
Género	Masculino	33	11,5%
	Feminino	254	88,5%
Tipo de curso	Curso Técnico Superior Profissional	20	7%
	Licenciatura	224	78%
	Pós-Graduação	8	12,2%
	Mestrado	35	2,8%

Fonte: elaboração própria

Instrumento

O instrumento utilizado neste estudo foi estruturado em três secções. A primeira secção apresentava uma visão geral dos objetivos do estudo, descrevia em detalhe as medidas de proteção de dados adotadas e explicava o processo de obtenção do consentimento livre e esclarecido dos participantes. A segunda secção recolhia informação demográfica, nomeadamente o género, a idade e o nível académico atual. A terceira secção integrava itens do questionário UTAUT2, desenvolvido por Venkatesh *et al.* (2012), com o objetivo de avaliar a aceitação e a intenção de utilização de ferramentas de inteligência artificial (IA) por parte dos estudantes no ensino superior. Estudos anteriores demonstraram que o questionário apresenta boa consistência interna nas diferentes dimensões (e.g., Ortega-Rodríguez & Pericacho-Gómez, 2025).

Um total de 32 itens, distribuídos por nove dimensões – ED (expectativa de desempenho), EE (expectativa de esforço), IS (influência social), CF (condições facilitadoras), MH (motivação hedónica), P (preço), H (hábito), IC (intenção comportamental) e U (uso) –, foram adaptados do questionário original UTAUT2. Embora os itens originais se referissem à utilização da Internet móvel, foram modificados neste estudo para refletir

o contexto da utilização de ferramentas de IA. O questionário incluiu quatro itens para cada uma das dimensões ED (e.g., as ferramentas de inteligência artificial são úteis para mim no meu dia a dia), EE (e.g., adquirir competências para o uso de ferramentas de inteligência artificial é fácil para mim) e FC (e.g., se tiver dificuldades em usar alguma ferramenta de inteligência artificial, posso obter ajuda de outras pessoas); três itens para IS (e.g., os meus professores acham que devo usar ferramentas de inteligência artificial), MH (e.g., gosto de usar ferramentas de inteligência artificial), P (e.g., a versão paga das ferramentas de inteligência artificial tem um preço razoável), H (e.g., usar as ferramentas de inteligência artificial tornou-se um hábito no meu dia a dia) e IC (e.g., pretendo usar ferramentas de inteligência artificial para apoio na realização de trabalhos académicos); e cinco itens para U (e.g., ferramentas de chat (por exemplo ChatGPT, Bing AI, Microsoft Copilot, DeepSeak, entre outras). Para os 26 itens relativos às oito primeiras dimensões (de ED a IC), utilizou-se uma escala de Likert de sete pontos, variando entre 1 (discordo totalmente) e 7 (concordo totalmente). Para a dimensão U, foi utilizada uma escala de frequência de sete pontos, com opções de resposta entre "nunca" e "várias vezes por dia".

Além dos itens fechados, o questionário incluía também uma pergunta aberta, que solicitava aos participantes que descrevessem livremente de que forma utilizam as ferramentas de IA na sua aprendizagem ou no seu processo de estudo, pedindo ainda exemplos específicos do seu uso. Esta questão permitiu recolher dados qualitativos que complementam a análise quantitativa, oferecendo uma compreensão mais aprofundada das práticas e perceções dos estudantes relativamente à utilização da IA no contexto académico.

O questionário foi traduzido para português e, posteriormente, oito estudantes foram convidados a preenchê-lo e a fornecer feedback sobre a clareza das instruções, o formato das questões e a formulação dos itens. Com base nas suas sugestões, foram realizadas revisões adicionais, após as quais o instrumento foi finalizado e aplicado aos participantes.

O questionário revelou boa consistência interna, uma vez que o coeficiente alfa de Cronbach global do questionário foi de 0,960, com valores de alfa para as diferentes dimensões entre 0,818 e 0,943, todos acima do limiar geralmente aceite de 0,70, indicativo de boa fiabilidade. Informação detalhada sobre as medidas de fiabilidade e validade convergente é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2. *Análise de fiabilidade dos diferentes construtos do questionário*

	ED	EE	IS	CF	MH	P	H	IC	U
Alfa de Cronbach	0,921	0,872	0,818	0,856	0,943	0,882	0,908	0,909	0,868

Fonte: elaboração própria

Recolha de dados

O questionário foi disponibilizado tanto em formato online (via correio eletrónico) como presencialmente (em aula) aos estudantes da instituição, sendo que, em ambos os casos, o preenchimento foi realizado através da mesma plataforma digital. No contexto presencial, o acesso ao questionário foi facilitado através de um código QR. A recolha de dados começou no início de junho de 2025 e decorreu durante duas semanas. Antes do preenchimento, os participantes leram e aceitaram o consentimento livre e esclarecido. Para garantir o controlo de respostas duplicadas, foi solicitado aos estudantes que indicassem os últimos quatro dígitos do seu cartão de cidadão, assegurando a identificação de eventuais registos repetidos, sem comprometer o anonimato.

De forma a garantir a qualidade e fiabilidade dos dados, procedeu-se a uma revisão das respostas, com base em critérios previamente definidos. Foram excluídos questionários incompletos, bem como respostas com tempos de preenchimento anormalmente reduzidos, sugerindo resposta não fidedigna, e padrões de resposta inconsistentes (por exemplo, seleção sistemática da mesma opção em todos os itens). Após este processo de depuração, foram considerados 287 questionários válidos, correspondendo a uma taxa de resposta de 32,7%.

Análise dos dados

Na análise dos dados quantitativos foi utilizado o software Jamovi ® (versão 2.6.22.0).

Os pressupostos de normalidade foram averiguados através do teste de Shapiro-Wilk. Os resultados obtidos indicaram a violação do pressuposto da normalidade ($W = 0,980$; $p < 0,001$), justificando a utilização de testes não paramétricos.

Com o objetivo de verificar se a perceção dos estudantes relativamente à utilização de ferramentas de IA diferia significativamente do ponto médio da escala de resposta (valor 4), foi realizado um teste de Wilcoxon para uma amostra.

Para examinar as relações entre as diferentes dimensões do questionário, foi calculada a matriz de correlações de Spearman.

Relativamente à questão aberta – *De que forma usa as ferramentas de inteligência artificial na sua aprendizagem ou no seu processo de estudo*? — foram analisadas 284 respostas válidas, seguindo princípios da análise de conteúdo qualitativa e da abordagem temática de Bardin (2016). Considerando a variabilidade das respostas, desde palavras isoladas a descrições mais desenvolvidas, a análise não valorizou a extensão textual, mas a presença explícita de unidades de significado associadas aos usos académicos da IA. Assim, cada categoria foi contabilizada apenas uma vez por resposta, mesmo quando a mesma ideia surgia repetida no discurso. Admitiu-se codificação múltipla sempre que uma resposta referia diferentes usos da IA. A estrutura temática resultante agrupou as respostas por função, intenção ou atitude manifestada, incluindo: apoio na elaboração de trabalhos académicos, pesquisa e recolha de informação, esclarecimento de dúvidas, síntese e organização de conteúdos, geração de ideias e brainstorming, apoio linguístico e uso crítico ou cauteloso da IA.

Resultados

Com o objetivo de caracterizar a perceção dos estudantes relativamente à aceitação e intenção de utilização de ferramentas de IA, procedeu-se à análise descritiva das diferentes dimensões do modelo em estudo, bem como à verificação da existência de diferenças significativas face ao ponto médio da escala de resposta.

Uma análise descritiva inicial dos dados, apresentada na Tabela 3, revela que, de uma forma geral, os estudantes revelaram níveis moderados a elevados de concordância relativamente às dimensões do modelo UTAUT2 ($M = 4,48$; $DP = 1,11$). Adicionalmente, as médias das dimensões variam entre 2,92 (Uso) e 5,64 (Condições Facilitadoras).

Tabela 3. *Média das respostas (em cada dimensão e global) e verificação do pressuposto de normalidade*

	Média (M)	Desvio Padrão (DP)	W	p
Expectativa de desempenho (ED)*	5,30	1,42	0,927	< 0,001
Expectativa de esforço (EE) *	5,14	1,30	0,951	< 0,001
Influência social (IS) *	4,66	1,34	0,970	< 0,001
Condições facilitadoras (CF) *	5,64	1,13	0,917	< 0,001
Motivação hedónica (MH) *	5,33	1,60	0,887	< 0,001
Preço (P) *	3,88	1,73	0,958	< 0,001
Hábito (H) *	4,05	1,70	0,967	< 0,001
Intenção comportamental (IC) *	4,63	1,71	0,948	< 0,001
Uso (U) **	2,92	1,41	0,860	< 0,001
Média global	4,48	1,11	0.980	< 0,001

Fonte: elaboração própria; * - utilizada uma escala de Likert de sete pontos, variando entre 1 (discordo totalmente) e 7 (concordo totalmente); ** - utilizada uma escala de frequência de sete pontos, com opções de resposta entre "nunca" e "várias vezes por dia"

Entre as dimensões analisadas, observaram-se valores médios mais elevados para as CF (M = 5,64; DP = 1,13), a MH (M = 5,33; DP = 1,60) e a ED (M = 5,30; DP = 1,42). Por outro lado, registaram-se médias mais baixas para o P (M = 3,88; DP = 1,73), o H (M = 4,05; DP = 1,70) e, sobretudo, o U (M = 2,92; DP = 1,41). Os desvios-padrão relativamente elevados (acima de 1 na maioria das dimensões) sugerem uma variabilidade considerável entre os participantes.

Verificou-se, também, se a perceção dos estudantes relativamente à aceitação e intenção de utilização de ferramentas de IA diferia significativamente do ponto médio da escala de resposta (valor 4), com a realização de um teste de Wilcoxon para uma amostra (Tabela 4). Os resultados revelaram que, no global, existe uma diferença estatisticamente significativa em relação ao valor de referência (W = 29836; p < 0,001). A

média observada (M = 4,48; DP = 1,11) foi significativamente superior a 4, com uma diferença média de 0,528 (Intervalo de Confiança 95% [0,389; 0,667]). Estes resultados sugerem que, de forma geral, os estudantes manifestam uma perceção positiva e favorável face à aceitação e utilização de ferramentas de IA no ensino superior.

Tabela 4. *Teste para análise de diferenças entre ponto médio da escala e a média (de cada dimensão e global)*

	Valor de teste = 4				
	W de Wilcoxon	p	Diferença de média	Intervalo de confiança a 95%	
				Lim. Inferior	Superior
ED	34413	<0,001	1,5	1,25	1,625
EE	34659	<0,001	1,25	1,125	1,375
IS	27227	<0,001	0,75	0,625	1
CF	38052	<0,001	1,75	1,625	1,875
MH	31592	<0,001	1,667	1,333	1,833
P	14278	0,258	-0,167	-0,333	0,0000185
H	18290	0,593	0,0000201	-0,125	0,25
IC	25853	<0,001	0,667	0,5	1
U	5895	<0,001	-1,357	-1,571	-1,143
Média global	29836	<0,001	0,528	0,389	0,667

Fonte: elaboração própria

A análise de cada dimensão, mostra que existe uma diferença estatisticamente significativa e positiva para quase todas as dimensões avaliadas (ED, EE, IS, CF, MH e IC, com p<0,001). Em contraste, as dimensões P (p = 0,258) e H (p = 0,593) não diferem significativamente do ponto médio. Por fim, observa-se um resultado significativamente inferior ao ponto médio na dimensão U (p < .001; ΔM = -1,36; IC95% [-1,57, -1,14]).

Para a dimensão de uso, U, procedeu-se a uma análise ao nível dos itens, uma vez que esta dimensão integra diferentes categorias de ferramentas de IA, com padrões de utilização potencialmente distintos, o que pode não ser adequadamente captado apenas pela análise agregada da

dimensão. A análise ao nível dos itens permite, assim, uma caracterização mais detalhada dos padrões de utilização reportados pelos estudantes.

Os resultados, presentes na Tabela 5, indicam diferenças substanciais na frequência de utilização das várias ferramentas. As ferramentas de chat apresentam a média mais elevada (M = 6,01; DP = 1,16), evidenciando que estas ferramentas são amplamente utilizadas pelos estudantes. As ferramentas de tradução registaram uma média intermédia (M = 3,12; DP = 2,14). As ferramentas de imagem, áudio/vídeo, avaliação e investigação apresentaram médias baixas (variando entre 1,95 e 2,22), indicando que estas categorias são pouco utilizadas pelos estudantes.

Tabela 5. *Média das respostas dos participantes para a dimensão Uso (U)*

	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Ferramentas de chat (por exemplo ChatGPT, Bing AI, Microsoft Copilot, DeepSeak, ...)	6,01	1,16
Ferramentas de avaliação (por exemplo Gradescope, SmartGrade, Formative AI, ...)	1,95	1,84
Ferramentas de imagem (por exemplo Leonardo AI, DALL-E, Tess AI, ...)	2,22	1,91
Ferramentas de áudio e/ou vídeo (por exemplo Pictory AI, Veed, Speechify, ...)	2,21	1,89
Ferramentas de tradução (por exemplo DeepL, Duolingo AI, Sider, ...)	3,12	2,14
Ferramentas de investigação (por exemplo Elicit, Jenni AI, Perplexity, ...)	2,01	1,86
Outras ferramentas de IA	2,92	2,24

Fonte: elaboração própria

Com o objetivo de analisar a associação entre as diferentes dimensões do modelo de aceitação e utilização de ferramentas de IA, procedeu-se à análise das correlações entre as variáveis em estudo.

Os resultados da análise das relações entre as diferentes dimensões (Tabela 6) revelaram correlações positivas e estatisticamente significativas ($p < 0,001$) entre todas as dimensões, com valores que variam entre 0,28 e 0,85, indicando associações de magnitude fraca a muito forte.

Tabela 6. *Matriz com os valores da correlação de Spearman entre as diferentes dimensões*

	ED	EE	IS	CF	MH	P	H	IC
EE	0,701	-						
IS	0,649	0,586	-					
CF	0,649	0,739	0,595	-				
MH	0,750	0,722	0,616	0,715	-			
P	0,456	0,475	0,516	0,469	0,464	-		
H	0,721	0,595	0,558	0,538	0,660	0,522	-	
IC	0,756	0,689	0,584	0,632	0,730	0,508	0,842	-
U	0,330	0,280	0,324	0,258	0,306	0,312	0,351	0,385

Fonte: elaboração própria

As correlações mais elevadas observaram-se entre IC e H (ρ = 0,84), entre IC e ED (ρ = 0,756) e entre ED e MH (ρ = 0,75). Por outro lado, as correlações mais baixas registaram-se com a dimensão U, cujos coeficientes variaram entre ρ = 0,26 e ρ = 0,38 relativamente às restantes, sendo a relação com a dimensão de IC de 0,385.

A análise qualitativa das respostas à pergunta aberta revelou alguma diversidade de usos pedagógicos e cognitivos das ferramentas de IA no contexto académico. Entre os usos mais frequentes, destaca-se o apoio na elaboração de trabalhos académicos (88 referências), em particular na estruturação de relatórios, projetos e trabalhos para diferentes unidades curriculares; foi referida a utilização da IA para organizar ideias, rever a coerência do texto e para confirmar informação. Outro domínio relevante é o da pesquisa e recolha de informação (80 referências). Os participantes referem usar a IA para exploração de temas e para identificar fontes credíveis – reconhecendo, contudo, a importância de confirmar os dados obtidos, rejeitando práticas de cópia automática, embora ainda de forma pouco expressiva (18 referências). Ainda assim, é de salientar essa rejeição uma vez que aponta para o facto de os estudantes começarem a manifestar uma postura crítica perante a informação gerada por sistemas automatizados.

O esclarecimento de dúvidas e a explicitação de conceitos é, também, destacada em 66 respostas dos estudantes. A referência à utilização da IA como uma espécie de tutor digital que produz explicações imediatas e

adaptadas a temas considerados mais complexos ("Quando não percebo algo nas aulas, peço explicação") põe em evidência o potencial da IA para a concretização de aprendizagens personalizadas complementares ao papel desempenhado pelos docentes.

A análise revelou ainda usos relacionados com gerar ideias e desenvolver brainstorming: 59 estudantes afirmam recorrer à IA para planear atividades, explorar temas e encontrar inspiração, o que demonstra uma dimensão mais criativa e exploratória do uso destas ferramentas.
Outro uso referido é o da síntese e organização de conteúdos (59 referências), sendo a IA vista como apoio na compreensão de determinadas temáticas, afirmando os estudantes que recorrem a estas ferramentas para resumir textos, apresentações ou matérias mais densas e complexas, tornando-as mais acessíveis e fáceis de memorizar e entender, sendo, assim, integrada a IA no estudo individual – o que pode entender-se como reforço para a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes.

Outras funções valorizadas pelos estudantes referem a importância da IA nos domínios linguístico e da correção da escrita; a IA é usada para rever a ortografia, a gramática e o estilo dos textos, com o objetivo de melhorar a clareza e a correção linguística: "Corrigir erros de ortografia e pontuação.". Também o apoio multilingue, ou seja, "Traduzir documentos técnicos", são práticas que contribuem para ampliar possibilidades de aprendizagem e reforçam competências de literacia digital e linguística.

Discussão dos resultados e conclusões

Este estudo, ancorado no modelo UTAUT2 (Venkatesh et al., 2003; 2012), teve como objetivo explorar o nível de aceitação e as intenções de uso de ferramentas de IA por parte de estudantes de uma instituição de ensino superior portuguesa.

De forma geral, os resultados evidenciam uma perceção positiva e favorável dos estudantes relativamente à aceitação e utilização de ferramentas de IA. Este resultado confirma a tendência observada no ensino superior, onde a IA é cada vez mais utilizada em contextos académicos (Deng *et al.*, 2025; Uppal & Hajian, 2025; UNESCO, 2023).

A análise do UTAUT2 por dimensões revelou que os níveis médios mais elevados de concordância correspondem às dimensões CF, MH, ED, EE, IS e IC. O que sugere que os estudantes reconhecem a utilidade e a facilidade de uso das ferramentas de IA, sentem prazer na sua utilização, percebem a influência positiva do contexto social e das condições disponíveis para o

uso, bem como, possuem uma intenção clara de a continuar a utilizar no contexto académico. Em contraste, as dimensões P, H e U revelaram níveis de concordância mais baixos. O resultado de P sugere que os estudantes não percecionam custos económicos relevantes associados ao uso das ferramentas de IA, o que corrobora estudos anteriores que optaram por excluir esta variável do modelo, dado que aplicações como o ChatGPT estão amplamente disponíveis de forma gratuita (Grassini et al., 2024; Strzelecki, 2024). Quanto ao H, a ausência de diferença significativa pode indicar que o uso da IA ainda não se consolidou como uma prática automática ou rotineira no contexto académico, refletindo uma fase inicial de adoção e integração destas ferramentas nas atividades académicas. Já a dimensão U revelou um valor médio significativamente inferior ao ponto médio, sugerindo que a utilização efetiva das ferramentas de IA ainda é relativamente reduzida no contexto académico. Este resultado pode refletir o carácter emergente e exploratório do uso de ferramentas de IA pelos estudantes, que, apesar de reconhecerem a sua utilidade e demonstrarem intenção de as continuar a usar, ainda não as incorporaram de forma sistemática nas suas práticas académicas. Esta discrepância entre intenção e uso efetivo é consistente com estudos prévios (e.g., Venkatesh e*t al.*, 2012), que evidenciam que a formação de hábitos e a consolidação do uso real ocorrem numa fase posterior do processo de adoção tecnológica.

A análise da frequência de uso das diferentes categorias de ferramentas de IA revela um padrão fortemente centrado nas ferramentas baseadas em chat, enquanto outras tipologias registam níveis substancialmente inferiores de adoção. Este resultado está em consonância com estudos anteriores que evidenciam o uso crescente de aplicações como o ChatGPT no apoio à aprendizagem (Blahopoulou & Ortiz-Bonnin, 2025; UNESCO, 2023). Chatbots como o ChatGPT, que possibilitam uma interação quase humana e respostas imediatas, facilitam a exploração de conteúdos complexos de forma acessível, contribuindo para uma aprendizagem mais personalizada e significativa (Uppal & Hajian, 2025). Esta predominância no uso de ferramentas baseadas em chat encontra eco na análise qualitativa das respostas à pergunta aberta, que revelou uma diversidade de usos pedagógicos e cognitivos das ferramentas de IA no contexto académico. Os estudantes referiram recorrer à IA generativa sobretudo para apoio prático na realização de trabalhos e na organização do estudo, mas também como recurso cognitivo que facilita a compreensão, síntese e aprofundamento dos conteúdos.

De acordo com o modelo UTAUT2, as diferentes dimensões são teoricamente capazes de influenciar a Intenção Comportamental (IC), que, por sua vez, afeta o Uso efetivo (U) (Venkatesh *et al.*, 2003; 2012). Neste enquadramento, as correlações observadas entre os construtos permitem analisar a consistência do padrão de relações previsto pelo modelo no contexto da adoção de ferramentas de IA no ensino superior. As correlações elevadas entre H e IC, ED e IC, e IC e MH indicam que a intenção de uso, por parte dos estudantes, está fortemente associada à familiaridade, à perceção de utilidade e ao prazer derivado da interação com estas tecnologias. Esta tendência confirma resultados prévios que destacam o papel do H, da MH e da ED como principais preditores da adoção e intenção de utilização de ferramentas de IA no ensino superior (Grassini et al., 2024; Ortega-Rodríguez & Pericacho-Gómez, 2025; Strzelecki, 2024). A forte associação entre o H e a IC sugere, contudo, que, mesmo não sendo ainda uma rotina totalmente consolidada, o hábito já desempenha um papel relevante na formação da intenção de uso, podendo vir a fortalecer-se progressivamente à medida que o contacto e a familiaridade com estas ferramentas aumentam.

Observam-se ainda correlações elevadas entre alguns construtos ($\rho > 0{,}70$), particularmente entre variáveis conceptualmente próximas. Este padrão pode refletir a proximidade teórica entre determinados fatores do modelo UTAUT2, os quais partilham dimensões explicativas comuns no processo de adoção tecnológica. Neste sentido, a elevada associação entre alguns construtos deve ser interpretada tendo em conta esta sobreposição conceptual esperada em modelos integrativos de aceitação tecnológica, podendo igualmente sugerir a existência de níveis moderados de colinearidade entre variáveis.

A dimensão U foi operacionalizada através de diferentes categorias de ferramentas de IA, pelo que o seu valor global deve ser interpretado com cautela, uma vez que agrega padrões de utilização distintos. Neste contexto, as correlações mais baixas foram observadas entre U e os restantes construtos, especialmente com CF e P, quando comparadas com as restantes dimensões. Este padrão sugere que a intensidade das associações entre a utilização efetiva das ferramentas de IA e os construtos relacionados com fatores contextuais — como o apoio institucional ou os custos associados — é inferior à observada para fatores intrínsecos, relacionados com a motivação, a perceção de utilidade e a incorporação habitual da tecnologia no quotidiano académico. Este resultado está em consonância com estudos anteriores (e.g., Venkatesh *et al.*, 2012; Ortega-Rodríguez & Pericacho-

Gómez, 2025), que apontam para uma discrepância frequente entre a intenção de uso e o comportamento efetivo, sobretudo em fases iniciais de adoção tecnológica.

Os resultados deste estudo permitem retirar conclusões relevantes e propor implicações concretas para a prática educativa. As perceções globalmente positivas evidenciadas pelos estudantes podem também ser interpretadas à luz do atual contexto de forte visibilidade e entusiasmo em torno da inteligência artificial generativa, frequentemente acompanhado por expectativas elevadas relativamente ao seu potencial transformador na educação. Simultaneamente, o debate contemporâneo tem vindo a salientar preocupações relacionadas com dependência tecnológica, integridade académica e desenvolvimento do pensamento crítico, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas equilibradas e reflexivas. A influência significativa da MH, do H e da ED na intenção de utilização sugere a necessidade de promover, no ensino superior, atividades que incentivem o uso responsável e informado destas tecnologias, em colaboração com os docentes. É igualmente fundamental desenvolver iniciativas de literacia digital que fomentem uma utilização crítica da IA, nomeadamente através da comparação entre a informação gerada por sistemas de IA e outras fontes de referência. Por fim, recomenda-se o fornecimento de orientações claras aos estudantes sobre como utilizar estas ferramentas de forma eficaz e ética, por exemplo, através da elaboração de guiões ou instruções que facilitem a obtenção de respostas mais precisas e relevantes. A implementação destas medidas poderá reforçar não apenas a IC dos estudantes, mas também consolidar o uso habitual e, em última instância, potenciar o impacto positivo da IA na aprendizagem e no desempenho dos estudantes.

Apesar dos contributos do presente estudo, algumas limitações devem ser reconhecidas. Em primeiro lugar, a amostra foi obtida através de um método de conveniência, o que, aliado à taxa de resposta de 32,7%, limita a generalização dos resultados a outros contextos do ensino superior. Acresce ainda o desequilíbrio da amostra em termos de género, decorrente do contexto institucional da recolha de dados (Escola Superior de Educação). Este aspeto deve ser considerado na interpretação dos resultados, uma vez que, no âmbito do modelo UTAUT2 2, variáveis sociodemográficas podem atuar como moderadoras dos fatores que influenciam a intenção de uso e o comportamento de utilização (Venkatesh *et al.*, 2012). Assim, os resultados obtidos devem ser interpretados com cautela, sobretudo no que respeita à sua generalização para contextos de ensino superior com distribuições de

género distintas. Em segundo lugar, a análise baseou-se em correlações de Spearman para avaliar as relações entre os construtos e as variáveis IC e U. Estudos futuros poderão recorrer a modelos de equações estruturais ou a análises longitudinais para explorar de forma mais robusta as relações propostas pelo modelo UTAUT2, bem como analisar o papel moderador de variáveis sociodemográficas, como o género, na aceitação e utilização de ferramentas de IA.

Referências

Acosta-Enriquez, B. G., Farroñan, E. V. R., Zapata, L. I. V., Garcia, F. S. M., Rabanal-León, H. C., Angaspilco, J. E. M., & Bocanegra, J. C. S. (2024). *Acceptance of artificial intelligence in university contexts: A conceptual analysis based on UTAUT2 theory*. Heliyon.

Al-Mamary, Y. H., & Abubakar, A. A. (2025). Empowering ChatGPT adoption in higher education: A comprehensive analysis of university students' intention to adopt artificial intelligence using self-determination and technology-to-performance chain theories. *The Internet and Higher Education*, 101015. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101015

Alzahrani, A., & Alzahrani, A. (2024). Understanding ChatGPT adoption in universities: the impact of faculty TPACK and UTAUT2. *RIED Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 28(1). https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41498

Bauer, E., Greiff, S., Graesser, A. C., Scheiter, K., & Sailer, M. (2025). Looking beyond the hype: Understanding the effects of AI on learning. *Educational Psychology Review*, 37(2). https://doi.org/10.1007/s10648-025-10020-8

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo (4.ª ed.). Edições 70.

Blahopoulou, J., & Ortiz-Bonnin, S. (2025). Student perceptions of ChatGPT: benefits, costs, and attitudinal differences between users and non-users toward AI integration in higher education. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13575-9

Boubker, O. (2024). From chatting to self-educating: Can AI tools boost student learning outcomes? *Expert Systems with Applications*, 238, 121820. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.121820

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. International *Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Costa Júnior, J. F., Lima, U., Leme, M., Moraes, L., Costa, J., Barros, D., Sousa, M. & Oliveira, L. (2023). A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. Rebena - *Revista Brasileira De Ensino E Aprendizage*m, 6, 246–269.

Comissão Europeia (2018). *Comunicação da Comissão do Parlamento Europeu ao Conselho Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Inteligência artificial para a Europa*. Autor. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0237

Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2023). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, 104967. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967

Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2025). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Computers & Education*, 227, 105224. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105224

Farsi, G. A. (2023). The efficiency of UTAUT2 model in predicting student's acceptance of using virtual reality technology. International *Journal of Interactive Mobile Technologies* (iJIM), 17(12), 17–27. https://doi.org/10.3991/ijim.v17i12.36951

Golding, J. M., Lippert, A., Neuschatz, J. S., Salomon, I., & Burke, K. (2024). Generative AI and college Students: Use and perceptions. *Teaching of Psychology*. https://doi.org/10.1177/00986283241280350

Grassini, S., Aasen, M. L., & Møgelvang, A. (2024). Understanding University Students' Acceptance of ChatGPT: Insights from the UTAUT2 Model. *Applied Artificial Intelligence*, 38(1). https://doi.org/10.1080/08839514.2024.2371168

Han, B., Nawaz, S., Buchanan, G., & McKay, D. (2025). Students' Perceptions: Exploring the interplay of ethical and pedagogical impacts for adopting AI in higher education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education.* https://doi.org/10.1007/s40593-024-00456-4

IBM (2023). *What is generative AI?* Autor. https://research.ibm.com/blog/what-is-generative-AI

Kim, J., Klopfer, M., Grohs, J. R., Eldardiry, H., Weichert, J., Cox, L. A., & Pike, D. (2025). Examining faculty and student perceptions of generative AI in university courses. *Innovative Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10755-024-09774-w

LaGrandeur, K. (2023). The consequences of AI hype. *AI And Ethics*, 4(3), 653–656. https://doi.org/10.1007/s43681-023-00352-y

Lo, C. K., Hew, K. F., & Jong, M. S. Y. (2024). The influence of ChatGPT on student engagement: A systematic review and future research agenda. *Computers & Education*, 105100. https://doi.org/10.1016/j. compedu.2024.105100

Monib, W. K., Qazi, A., & Mahmud, M. M. (2024). Exploring learners' experiences and perceptions of ChatGPT as a learning tool in higher education. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13065-4

Niloy, A. C., Bari, M. A., Sultana, J., Chowdhury, R., Raisa, F. M., Islam, A., Mahmud, S., Jahan, I., Sarkar, M., Akter, S., Nishat, N., Afroz, M., Sen, A., Islam, T., Tareq, M. H., & Hossen, M. A. (2024). Why do students use ChatGPT? Answering through a triangulation approach. *Computers and Education Artificial Intelligence*, 6, 100208. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100208

Ortega-Rodríguez, P. J., & Pericacho-Gómez, F. J. (2025). La utilidad didáctica percibida del ChatGPT por parte del alumnado universitario. *Pixel-Bit Revista De Medios Y Educación,* 72, 159–178. https://doi.org/10.12795/pixelbit.109778

Romero-Rodríguez, JM., Ramírez-Montoya, MS., Buenestado-Fernández, M., & Lara-Lara, F. (2023). Use of ChatGPT at University as a Tool for Complex Thinking: Students' Perceived Usefulness. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12, 323–339. https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1458

Stahl, B. C. (2021). Artificial intelligence for a better future. *An Ecosystem Perspective on the Ethics of AI and Emerging Digital Technologies*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69978-9

Strzelecki, A. (2023). To use or not to use ChatGPT in higher education? A study of students' acceptance and use of technology. *Interactive Learning Environments*, 32(9), 5142–5155. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209881

Tierney, A., Peasey, P., & Gould, J. (2024). Student perceptions on the impact of AI on their teaching and learning experiences in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 20, 005. https://doi.org/10.58459/rptel.2025.20005

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

University of Michigan (2023). *Generative Artificial Intelligence Advisory Committee Report.* Author.

Uppal, K., & Hajian, S. (2025). Students' perceptions of ChatGPT in higher education: A study of academic enhancement, procrastination, and ethical concerns. *European Journal of Educational Research*, 14(1), 199-211. https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.1.199

Vargas-Murillo, A. R., de la Asuncion, I. N. M., & de Jesús Guevara-Soto, F. (2023). Challenges and opportunities of AI-assisted learning: A systematic literature review on the impact of ChatGPT usage in higher education. I*nternational Journal of Learning, Teaching and Educational Research,* 22(7), 122–135. https://doi.org/ 10.26803/ijlter.22.7.7

Venkatesh, N., Morris, N., Davis, N., & Davis, N. (2003). User acceptance of information Technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425. https://doi.org/10.2307/30036540

Venkatesh, Thong, & Xu. (2012). Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157. https://doi.org/10.2307/41410412

Xu, S., Chen, P., & Zhang, G. (2024). Exploring Chinese University Educators' Acceptance and Intention to Use AI Tools: An Application of the UTAUT2 Model. *Sage Open*, 14(4). https://doi.org/10.1177/21582440241290013

Zhang, P., & Tur, G. (2024). A systematic review of ChatGPT use in K-12 education. *European Journal of Education*, 59, e12599. https://doi.org/10.1111/ejed.12599

Metodologias de ensino e profissionalismo docente: perceções e práticas pedagógicas em duas escolas açorianas

Carla Lídia Costa[1]
José Carlos Pereira[2]

Resumo
As metodologias de ensino e o profissionalismo docente constituem domínios amplamente estudados em Educação e representam dimensões que afetam a prática pedagógica e o modo como se refletem, tanto no domínio técnico como na dimensão ética, reflexiva e comprometida na aprendizagem dos alunos. O estudo qualitativo levado a cabo baseado em entrevistas realizadas a dez professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em duas escolas da ilha de São Miguel, Açores, teve como principal objetivo a identificação das perceções e das práticas dos docentes sobre as metodologias atualmente utilizadas na sala de aula, articulando essas perspetivas com o currículo, o profissionalismo e as fases da carreira docente. As principais conclusões do estudo apontam para que os professores, embora manifestem bons níveis de satisfação profissional, adotam, ainda, metodologias tradicionais, suportadas por recursos digitais, o que se relaciona com uma dimensão de profissionalismo simples, centrada na sala de aula com os alunos.

Palavras-chave
metodologias de ensino, profissionalismo docente, fases da carreira

Abstract
Teaching methodologies and teacher professionalism are widely studied domains in Education and represent dimensions that affect pedagogical practice and how it is reflected, both in the technical domain and in the ethical, reflective dimension committed to student learning. This qualitative study, based on interviews with ten primary school teachers in two schools on the island of São Miguel, Azores, aimed to identify teachers' perceptions and pratices of the methodologies currently used in the classroom,

1 Escola Básica Integrada Roberto Ivens,
carla.ls.costa@edu.azores.gov.pt
2 Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade dos Açores,
jose.cs.pereira@uac.pt

articulating these perspectives with the curriculum, professionalism, and the stages of the teaching career. The study's conclusions indicate that teachers express high levels of professional satisfaction and adopt traditional methodologies supported by digital resources, which relates to a simple dimension of professionalism centered on the classroom with students.

Keywords
teaching methodologies, teacher professionalism, career stages

1. Introdução

Os contextos educativos exigem aos professores constantes adaptações às suas práticas pedagógicas, nas quais se cruzam conceitos relacionados com metodologias de ensino, currículo, profissionalismo e satisfação profissional. Neste sentido, é necessário refletir sobre como é que os professores ensinam, que métodos seguem, como organizam o trabalho e como promovem as suas competências pessoais e profissionais. O trabalho que se apresenta de seguida têm como objetivos: (i) identificar as perceções e as práticas dos docentes sobre as metodologias atualmente utilizadas nas salas de aula; (ii) relacionar a satisfação profissional com as fases da carreira docente e (iii) compreender fatores que definem o profissionalismo docente e o modo como estes se manifestam no contexto escolar.

Partindo de uma abordagem qualitativa, o estudo baseou-se em entrevistas realizadas a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em duas escolas da ilha de São Miguel, Açores.

Na primeira parte, faz-se um enquadramento teórico em torno dos conceitos de currículo, metodologias de ensino e profissionalismo docente, de modo a se compreender o impacto que as transformações sociais, culturais, tecnológicas e económicas das últimas décadas têm nas escolas e nos professores. Neste cenário, a centralidade do aluno emerge como um princípio estruturante das políticas curriculares contemporâneas, exigindo a adoção de metodologias de ensino mais flexíveis, participativas e contextualizadas, bem como a promoção de aprendizagens significativas, capazes de desenvolver competências de pensamento crítico, criatividade, autonomia, colaboração e resolução de problemas, preparando os alunos para contextos marcados pela complexidade, pela incerteza e pela rápida evolução do conhecimento (Almeida et al., 2022).

Na segunda parte do trabalho, apresentam-se as questões metodológicas da investigação qualitativa e da sua operacionalização, nomeadamente: o modelo de análise que integra as categorias (carreira docente, profissionalismo, currículo, dimensão do trabalho e metodologias de ensino); o instrumento de recolha de dados – a entrevista; as questões éticas de consentimento informado; a calendarização e o processo de transcrição, codificação e o registo dos depoimentos significativos de análise.

Na quarta parte é feita a apresentação e discussão dos resultados do estudo, por categoria e subcategoria, de acordo com o modelo de análise proposto, numa síntese que vai para além da mera descrição dos resultados, avançando com a problematização de determinadas tensões evidenciadas no confronto entre o referencial teórico e o discurso dos professores, o que contribuirá para a sistematização das considerações finais apresentadas na última parte do artigo.

2. Enquadramento teórico

2.1. Currículo, metodologias de ensino e dimensão do trabalho

As atuais orientações nacionais e europeias insistem na necessidade de práticas pedagógicas que revelem a centralidade dos estudantes, quer na valorização de competências transversais, quer na aproximação das aprendizagens aos seus objetivos, necessidades e interesses pessoais, formando sujeitos ativos na construção do conhecimento (Almeida et al., 2022). Para tal, exigem-se, nas escolas, contextos pedagógicos inovadores, ligados às tecnologias, aos ambientes virtuais de aprendizagem, ao recurso a plataformas educativas como o *Moodle, Teams*, recursos digitais e de inteligência artificial (IA), que se apresentam altamente vantajosos para ensinar e aprender nos dias de hoje, favorecendo a motivação, a interação entre professores e alunos, a facilidade em dar *feedback* à aprendizagem, a autonomia e a regulação das aprendizagens. Urge, portanto, refletir sobre as metodologias de ensino e os seus pressupostos teóricos, num contexto de centralidade do aluno e de novas dinâmicas impostas pelas tecnologias da informação e comunicação. Aliás, os complexos desafios advindos de problemáticas sociais e culturais, fatores que influenciam o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos, são cada vez mais prementes a cenários que favoreçam a personalização, a inovação e a flexibilidade (Cosme & Trindade, 20217; Galvão & Ponte, 2018). Ora, investigar em áreas tão abrangentes da Educação exige uma reflexão sobre o próprio currículo que pode ser definido como um conjunto organizado de conhecimentos,

competências, experiências e valores que orientam o processo educativo, assumindo-se simultaneamente como um plano prescrito e como uma prática vivida em contextos concretos. Para Stenhouse (1975), o currículo é entendido como um processo aberto, suscetível de investigação e reflexão contínua pelos professores. Apple (1999) acrescenta a sua dimensão sociopolítica, considerando-o um instrumento de reprodução ou transformação social. Atualmente, é visto como um conjunto de linguagens, saberes, atitudes e valores ambicionados pela sociedade (Ribeiro, 1990; Roldão, 1999; Pacheco, 2002; Gimeno Sacristán, 2015) e de cuja compreensão epistemológica se entende como uma construção cultural, social e ideológica, que se quer relevante para professores e alunos, na adequação aos contextos, à diversidade e à mudança, através de processos de diferenciação, integração e inovação curricular (Alonso & Sousa, 2013; Pacheco, 2002; Roldão, 1999). Tal como se preconiza atualmente no referencial disponibilizado, por exemplo, no Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al. 2017) e nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) para os vários anos/ciclos de ensino. Nesta sequência, as teorias de organização curricular não poderão ser entendidas sem uma relação próxima do saber mais prático, em articulação com as questões pedagógicas, relativas ao saber em ação dos estudantes (Alarcão, 2002; Arends, 2008; Libâneo, 2006; Zabalza, 2000) e no conhecimento de metodologias de ensino que se concentram em questões da didática para planificar, conduzir e avaliar o processo de aprendizagem (Costa, Rodrigues & Sebastião, 2018; Gatti,2017; Zufiaurre & Gabari, 2001).

A operacionalização do currículo deve ser suportada por metodologias de ensino que se referem ao conjunto de estratégias, abordagens e procedimentos utilizados pelos docentes para promover a aprendizagem dos alunos, articulando objetivos, conteúdos, atividades e formas de avaliação. Autores como Libâneo (2006) e Freire (1996) têm vindo a apresentar propostas diferenciadas, nas quais se destacam com mais ou menos ênfase o papel da interação social e da mediação no processo de aprendizagem, sugerindo metodologias colaborativas que valorizem a zona de desenvolvimento proximal, evidenciando que as metodologias de ensino são dinâmicas, contextuais e orientadas para a construção ativa do conhecimento.

Atualmente, autores como Mitchel Ryan (2022), entre outros, têm vindo a refletir sobre as abordagens mais utilizadas no ensino: (i) métodos tradicionais ajustados ao tempo atual, baseados em sessões expositivas, mas apoiados por recursos digitais, nos quais a exposição verbal é intercalada com recursos audiovisuais, o que facilita a compreensão e estimula a atenção,

recorrendo a apresentações, áudios, vídeos ou simulações e debates, de modo a fomentar a participação dos alunos, através da formulação de questões que variam em função dos níveis de desempenho; (ii) métodos centrados na indagação e na cooperação, em que os estudantes trabalham em conjunto, colaborando para desenvolver a sua aprendizagem e a dos seus pares (Lopes & Silva, 2009; Jolliffe, 2007; Maza, 2023); (iii) métodos interativos onde os todos os estudantes são convocados a participar para além de ouvir e de tomar notas, através de estratégias baseadas, por exemplo, na resolução de problemas, na conceção e desenvolvimento de projetos educativos, na interação com os colegas e em momentos que privilegiem a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e criativo, o envolvimento e a interação social.

A definição das metodologias de ensino adequadas às teorias de organização curricular deve ser articulada com as questões educativas, relativas ao saber em ação dos estudantes, num contexto intencional e sistemático do trabalho pedagógico ligado à relação humanizante entre o aluno e o professor, nas dimensões de planificação e de lecionação (Alarcão, 2020; Costa, Rodrigues, & Sebastião, 2018; Gatti, 2017; Zufiaurre & Gabari, 2001). Ou seja, (re)pensar os métodos de ensino é interligar as dimensões da planificação, enquanto registo fundamentado do que se apresenta aos alunos como essencial na aprendizagem, evidenciando os procedimentos de avaliação, necessários à recolha de dados do desempenho dos alunos, sobretudo na avaliação formativa, com recurso ao feedback de qualidade, oportuno, informativo e motivacional (Almeida et al. 2022; Evans, 2013; Fernandes, 2019; Hattie & Timperley, 2007; Perrenoud, 2002).

2.2. Profissionalismo docente e fases da carreira

As representações, perceções e práticas dos professores, no âmbito das metodologias de ensino, podem depender de fatores relacionados com o profissionalismo ou com a fase da carreira dos docentes.

Na esfera educacional, o conceito de profissionalismo docente, entendido como o conjunto de saberes, competências, valores e atitudes que orientam a prática do professor, compõe-se a partir de uma base polissémica de sentidos, consoante temporalidades e focos de abordagem (Sarmento, 2004). Atendendo à diversidade dos contributos teóricos foi possível agrupar as conceções de profissionalismo docente em três dimensões: o profissionalismo simples, o composto e o interativo (Costa, 2004).

A conceção de profissionalismo simples considera que o trabalho do professor se desenvolve preferencialmente no espaço de sala de aula, no cumprimento dos programas e das orientações curriculares, sendo que as suas funções técnicas assumem um carácter prioritário enquanto único

veículo de conhecimento. O professor é um funcionário-técnico especialista numa área do saber, desenvolvendo a prática letiva como um trabalho racionalmente programado.

No profissionalismo composto, a ação de cada professor desenvolve-se na organização complexa e multifuncional que é a escola, onde a planificação conjunta de projetos contextualizados se assumem se como prioritárias. Aqui, os docentes alargam a sua atividade, em dinâmicas de trabalho colaborativo para além do espaço de sala de aula e incorporam um papel que lhes exige um desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, comunicação, reflexão e desenvolvimento profissional contínuo, sentindo-se integrados na organização escolar como um todo (Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002). É, pois, no contacto com outros professores que cada docente define, compara e reflete sobre as metodologias a seguir.

A competência do profissional mede-se pelo sucesso da conjugação e da integração do binómio experiência/prática e conhecimento advindos das teorias educacionais. O exercício da profissão é exigente e complexo, tendo em conta a transformação e a diversidade dos alunos e dos agentes educativos, pelo que implica que os professores reflitam e redefinam as suas ações de modo a satisfazer o seu propósito com os alunos, as famílias e a sociedade (Goodson & Hargreaves, 1996).

Na dimensão de profissionalismo interativo, o docente desenvolve a sua ação com base na dicotomia do ensino como atividade da razão e da emoção, como resposta às exigências do mundo atual, relacionadas, por exemplo, com as tecnologias, o imediatismo ou a globalização. Esta visão implica formas de relacionamento próximas, intensas e colaborativas com os colegas, alunos, pais e demais agentes educativos. Enquanto profissional interativo, o professor é o produtor de iniciativas, adepto da negociação e da gestão de emoções, das suas e das dos outros (Day, 2001; Hargreaves, 2003). Ademais, o docente revela-se como um profissional capaz de discutir os propósitos morais e sociais que estão subjacentes ao que se ensina e fundamenta com os colegas as opções tomadas face ao currículo e às metodologias. Há, assim, uma valorização do papel das emoções no trabalho docente, pois, como refere Hargreaves (2003), o desenvolvimento de emoções contribui não só para a promoção de ambientes positivos de aprendizagem, como também de oportunidades de interação entre as partes que compõem o processo educativo. No entanto, esse envolvimento não implica o mesmo nível de empatia entre todos, mas sim o grau de assertividade das relações, dos valores e do cuidado com os outros. Portanto, a conceção interativa de profissionalismo, numa junção do profissionalismo simples e composto, referido anteriormente, acrescenta a relevância da dimensão emocional nas práticas pedagógicas, nas

relações interpessoais e no desenvolvimento profissional.

Vimos, até agora, os conceitos de currículo, metodologias e profissionalismo, mas será que os docentes têm a mesma perceção sobre eles ao longo da carreira docente.

Os estudos em Educação apontam para que a apropriação de metodologias de ensino seja fortemente condicionada pelas fases da carreira em que se encontram os docentes. A este propósito, Huberman (1995) divide a carreira em cinco fases: A fase inicial (1-3 anos) caracterizada pela descoberta, entusiasmo, adaptação e, por vezes, choque com a realidade da profissão. Segue-se a fase de estabilização (4-6 anos) marcada por crescente competência, confiança e compromisso profissional. Na terceira fase (7-25 anos) ocorre a diversificação e o investimento em novas práticas e funções, embora, na parte final, possam surgir rotinas, questionamentos e declínio motivacional. Entre os 25 e 35 anos de carreira surge uma fase de serenidade, equilíbrio e confiança, associada, em alguns casos, a algum conservadorismo e distanciamento afetivo dos alunos. Os últimos anos (35-40) correspondem ao período de preparação para a reforma, podendo ser vividos de forma serena ou de desencanto e desinvestimento profissional.

Por último, outro fator que influencia a predisposição para a adaptação das metodologias de ensino é, sem dúvida, a satisfação profissional docente. Professores satisfeitos tendem a diversificar metodologias, envolver-se na planificação, manter entusiasmo e colaborar com os colegas, o que melhora significativamente os resultados dos alunos. Pelo contrário, a falta de satisfação pode limitar a inovação e afetar a qualidade das aprendizagens (Caprara et al., 2006; Day, 2004; Hargreaves, 1998; Klassen & Chiu, 2010).

3. Metodologia

Atendendo à consecução dos objetivos do estudo para identificar as perceções e as práticas dos docentes sobre as metodologias atualmente utilizadas nas salas de aula; relacionar a satisfação profissional com as fases da carreira docente e compreender fatores que definem o profissionalismo docente e o modo como estes se manifestam no contexto escolar, esta investigação seguiu uma abordagem qualitativa, com recurso à realização de dez entrevistas diretas para se obter uma visão da realidade através das perceções dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 2013). Foram respeitados os princípios de profundidade, de estruturação e de flexibilidade, seguidos em investigações realizadas anteriormente por Alves e Pereira (2025). Esta metodologia de investigação e técnica de recolha de dados afiguraram-se como as mais eficazes, sobretudo por permitirem a verbalização e troca de pontos de vista sobre dinâmicas profissionais e pessoais, o que possibilitou

não apenas a obtenção de informações mas também a compreensão sobre práticas e dinâmicas pessoais e profissionais (Flick, 2015; Martins, 2024).

As entrevistas orientaram-se em torno de cinco categorias explicitadas da seguinte forma: Categoria 1. "Carreira docente" – agrupa a informação relativa à vida do professor entrevistado e subdivide-se em quatro subcategorias (idade, tempo de serviço, fases da carreira e satisfação profissional). Na categoria 2. "Profissionalismo" identificam-se as dimensões de profissionalismo simples, composto e interativo. A Categoria 3 agrupa as conceções dos entrevistados relativas ao currículo (aprendizagens, conteúdos, valores). A Categoria 4. remete para a "Dimensão do trabalho" (planificação, lecionação e reflexão). Por fim, a Categoria 5. refere-se às metodologias de ensino (tradicionais, colaborativas e interativas), conforme a tabela 1 abaixo apresentada.

Tabela 1. *Sistema de categorias – Modelo de análise*

Categorias	Subcategorias	Exemplo de Perguntas
1.Carreira docente	1.1. Idade 1.2.Serviço 1.3. fase da carreira 1.4. Satisfação	Pode falar um pouco de si: idade, formação, anos a que leciona, tempo de serviço, satisfação profissional? Como carateriza a fase em que se encontra?
2.Profissionalismo	2.1.Simples 2.2.Composto 2.3.Interativo	A sua prioridade centra-se na sala de aula ou na escola no seu todo? Como se encontra emocionalmente na profissão?
3.Currículo	3.1.Aprendizagens 3.2. Conteúdos 3.3 Valores	Para si o que mais e menos interessa que se ensine na escola? Pode dar exemplos. Que atitudes e valores promove?
4.Dimensão do trabalho.	4.1.Planificação 4.2. Lecionação 4.3. Reflexão	Como é que organiza o seu trabalho (antes, durante e depois) as suas aulas? Como reflete sobre as suas práticas?
5. Metodologias de ensino	5.1.Tradicionais 5.2. Colaborativas 5.3. Interativas	Que metodologias usa com mais frequência na sala de aula com os seus alunos? Usa metodologias ativas?

A recolha de dados decorreu em duas Escolas Básicas Integradas (Escola A e Escola B) do concelho de Ponta Delgada, de São Miguel, Açores, pertencentes à rede pública regional. Os entrevistados foram selecionados, por conveniência, de acordo com as fases da carreira proposta por Huberman (1995). O primeiro contacto foi feito através do Conselho Executivo das Escolas, tendo em vista a apresentação dos objetivos da investigação, o agendamento das entrevistas e a assinatura do consentimento informado, no qual foi expressa a aceitação livre e voluntária da participação e da utilização dos dados para uso exclusivo da investigação. As entrevistas (cinco de cada escola) foram realizadas individualmente durante o mês fevereiro de 2026, com uma média 30 minutos cada, tendo sido depois objeto

de transcrição, codificação e registo no sistema categorias e subcategorias, de acordo com o modelo de análise acima descrito.

4. Resultados

Nesta secção, apresentam-se os principais resultados do estudo, por categoria e subcategoria, de acordo com o modelo de análise. Começa-se por fazer uma breve caraterização dos participantes, no que diz respeito à idade, tempo de serviço e fase da carreira em que se encontram, sobretudo por serem indicadores relevantes para a discussão de dados. A apresentação dos resultados conta com o registo de depoimentos-tipo que ilustram, confirmam ou infirmam as perceções e as práticas dos entrevistados. Em cada categoria, faz-se um esforço de síntese que vai além da mera descrição dos resultados, avançando com a problematização de determinadas tensões evidenciadas no confronto entre o referencial teórico e o discurso dos professores, o que contribuirá para a sistematização das considerações finais apresentadas na última parte do artigo.

Categoria 1 - Carreira docente

Os dez professores entrevistados (8 do género feminino e 2 do género masculino) apresentaram uma média de 42 anos de Idade e 15 anos de tempo de serviço, encontrando-se, como já foi referido, dois em cada fase da carreira proposta por Huberman (1995), conforme dados da Tabela 2.

Tabela 2. *Caraterização dos participantes no estudo*

Entrevista	Género	Idade	Serviço	Fases
E1 - A	M	56	34	V
E2 - A	F	33	5	II
E3 - A	F	53	15	III
E4 - A	F	22	1	I
E5 - A	F	43	20	IV
E6 - B	F	59	38	V
E7 - B	F	33	6	II
E8 - B	M	49	25	IV
E9 - B	F	22	1	I
E10 - B	F	45	24	III

Quanto à satisfação profissional, os docentes expressaram um elevado grau de bem estar, realização pessoal (motivações, expectativas) e contentamento face à docência, principalmente com o ambiente em sala de aula, no compromisso e no trabalho com os alunos: "Eu gosto muito da minha profissão" (E3); "Eu sou feliz e já disse várias vezes que se tivesse de escolher, escolhia novamente ser professora" (E6); "Pode-se dizer que estou muito satisfeito em relação à minha profissão, porque estou a fazer aquilo que gosto" (E8); "Gosto muito daquilo que faço e penso que essa seja a razão pela qual ainda acredito na missão de ensinar" (E10). "Eu estou muito satisfeita com a minha profissão, mas varia, há dias que... [risos]" (E5). Na concretização dessa satisfação não restam dúvidas que a relação pedagógica com os alunos é o aspeto mais destacado pelos professores: "O que ainda me alegra é quando os alunos têm sucesso, principalmente quando eles têm dificuldades e depois as conseguem ultrapassar."(E1); "O que eu gosto mais é o contato com as crianças" (E2, E4, E9); "é a relação que crio com os alunos" (E3); "perceber que os alunos aprendem" (E6); "gosto muito de ver o crescimento educativo dos alunos, acho que é o melhor investimento que podemos fazer" (E7); "O que mais gosto na minha profissão? Claro, é estar com os meus alunos na sala de aula, num bom ambiente escolar" (E8); "adoro assistir à evolução da aprendizagem dos alunos" (E10). Se é verdade que os professores se sentem satisfeitos com a sua profissão, sobretudo devido à relação pedagógica com os alunos, os mesmos não se inibem em apontar fatores de desagrado e insatisfação: (i) burocracia, (ii) falta de reconhecimento e (iii) indisciplina dos alunos. Sobre a burocracia, referem que "Há muitos papéis... passamos a vida a preencher papéis que infelizmente nos ocupa muito tempo e não nos serve para grande coisa " (E2, E6, E7). Surgem referências à falta de reconhecimento da profissão por parte dos encarregados de educação e da sociedade em geral: "a gestão das expetativas dos pais e a forma como encararam as suas e as nossas obrigações" (E5); "a intromissão dos pais nas questões da educação na escola" (E1); "falta de compreensão" (E6); "A falta de respeito por parte dos alunos e dos pais e alguma falta de profissionalismo de alguns colegas" (E10); "a visão social negativa dos professores" (E5, E6); "ver que a profissão está muito desvalorizada, por todos... sim, está cada vez mais desvalorizada pelos nossos governantes e também pela comunidade em geral" (E8). E ainda "a indisciplina, a falta de educação e de respeito dos alunos" (E1, E6).

Em síntese, todos os professores, independentemente da idade e do tempo de serviço, se sentem satisfeitos com a sua profissão, no que diz

respeito à relação pedagógica com os alunos, mas essa satisfação esbate-se sobremaneira com a indisciplina dos alunos e com fatores externos à sala de aula, como, por exemplo, a burocracia excessiva, a falta de reconhecimento e as dificuldades de comunicação com os pais e encarregados de educação.

Categoria 2 – Profissionalismo

No âmbito das conceções de profissionalismo docente, solicitou-se aos entrevistados que refletissem sobre a forma como integravam as várias dimensões de profissionalismo apresentadas anteriormente, conforme Costa (2004): o profissionalismo simples, composto, e interativo.

A conceção de profissionalismo simples foi bastante vincada no estudo (E1, E4, E5, E6, E8, E9). Promove-se a ideia de um professor que privilegia a sala de aula enquanto espaço preferencial de ação e é ali que deve cumprir rigorosamente as orientações curriculares. Tal visão é ilustrada pelas afirmações: "Cada um está na sua sala de aula com a sua turma ... cada um faz o seu trabalho como acha que deve de ser (...) é um funcionário público que cumpre o programa" (E1), "eu sinto-me completamente satisfeita é na sala de aula e é aí que priorizo o meu trabalho com os alunos" (E4, E5, E8, E9).

Outros testemunhos aproximam-se de um profissionalismo composto que valoriza o contexto de escola/organização na sua ação pedagógica: "partilho com os colegas para melhorar a minha prática (...) é muito importante partilhar e trocar ideias" (E1); "Eu sou uma professora da escola! Sou uma professora de todos os alunos da escola, além dos alunos na sala de aula" (E6); "Considero-me uma professora competente, organizada e entusiasta no espaço escolar." (E10).

Na conceção interativa de profissionalismo, acrescenta-se a relevância da dimensão emocional nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e no desenvolvimento profissional. A este respeito, os entrevistados reconhecem, teoricamente, o impacto desta dimensão de profissionalismo: "É preciso competências de gestão, de organização e de relacionamento interpessoal" (E5); "A razão e a emoção têm de estar juntas, o professor tem de ter essa sensibilidade e inteligência emocional" (E7). Os depoimentos seguintes são exemplos concretos e reais de profissionalismo interativo: "Nesta escola, podemos partilhar as nossas emoções" (E2), "Eu sinto-me muito ligada à escola, na partilha, nas relações humanas, nas pessoas..."(E3); "consigo gerir a minha inteligência emocional na sala de aula com os alunos, no contexto da escola e nas relações com os outros, há

um equilíbrio entre a razão e a emoção e quando surgem alguns problemas com todos, tento ultrapassá-los e melhorá-los."(E8).

Face ao exposto, o profissionalismo docente parece evoluir nas conceções (simples, compostas e interativas), revelando uma ampliação progressiva do papel do professor. Parece óbvio que os docentes, numa primeira fase do discurso, se identificam com uma visão mais técnica e individualizada, privilegiando, independente da idade e tempo de serviço, conceções de profissionalismo simples, centradas na sala de aula enquanto espaço preferencial de ação, pois, como se viu anteriormente é ali, de facto, onde se sentem satisfeitos profissionalmente. No entanto, parece que no decorrer da entrevista se vão apropriando da complexidade da profissão, integrando colaboração, reflexão crítica, compromisso social e inteligência emocional. Os dados apontam para que se cruzem aspetos da conceção interativa, ao articular razão e emoção, nos quais se sintetizam as dimensões anteriores e se acrescentam a centralidade das relações, da assertividade e dos valores, fundamentais para o sucesso da ação educativa e para a construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento humano e social.

Categoria 3 - O currículo

No sentido de se tentar compreender as perspetivas sobre o currículo, entendido como conjunto organizado de conhecimentos, competências, valores e experiências socialmente reconhecidas e aceites (Alonso & Sousa, 2013; Pacheco, 2002; Roldão, 1999), questionou-se os docentes sobre o que mais e o que menos interessava ensinar e aprender no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro dado que sobressai é que nenhum professor referiu qualquer aspeto "menos importante", o certo é que logo à partida, destaca-se a importância das "letras e números", sendo a base para os alunos aprofundarem as competências de Português (comunicação, leitura, conhecimento literário, oralidade, escrita) e de Matemática (numeração, grandezas, cálculo mental, raciocínio, problemas): "as letras e números... acho que isso é a base... é fundamental para depois se desenvolver um trabalho progressivo" (E1, E2); "o cálculo matemático, o raciocínio, numeração e a resolução de problemas simples do dia a dia. A escrita, a leitura, o conhecimento literário, a oralidade..." (E3, E4, E5, E6, E8, E9).

Surgem também referências, mas menos expressivas, à área de Estudo do Meio: "por exemplo, é muito importante falar em hábitos de higiene... a reciclagem... há ainda muitas crianças que não identificam as

cores dos ecopontos e acho que isso é muito importante" (E2) e às Expressões "para haver um equilíbrio para o desenvolvimento integral do aluno" (E3). Para além desses aspetos, os docentes referem-se ao domínio das atitudes e dos valores, mas como algo complementar: "é também importante formar cidadãos críticos e valorizar as competências de autonomia, colaboração... desenvolvimento social e pessoal" (E1, E4, E5, E9); "também que sejam bons cidadãos. Que saibam viver em sociedade, respeitem os outros e exerçam a sua cidadania com direitos e deveres" (E10).

Sintetizando, parece não existir, mais uma vez, grandes diferenças de pensamento entre as fases da carreira dos docentes. Todos, independentemente da idade e de tempo de serviço, reconhecem a importância do Português e da Matemática enquanto áreas a privilegiar no primeiro ciclo do Ensino Básico, havendo referências a aprendizagens essenciais de Estudo do Meio, Expressões ou Cidadania, mas sendo minimizadas, omissas ou relegadas para segundo plano as áreas de competência transversais do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins el al. 2017): informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico ou a consciência e domínio do corpo.

Categoria 4 - Dimensões do trabalho

Identificar as dimensões do trabalho ao nível planificação, lecionação e reflexão dos professores poderá servir para se compreender o seu grau de envolvimento com as metodologias de ensino mais frequentes no trabalho com os alunos. Permite também saber se esse processo vai sofrendo alterações ao longo da carreira. De facto, os dados recolhidos apontam nesse sentido: "Eu antes preparava as minhas aulas com imensos recursos, agora não" (E2). Ao analisarmos professores com práticas mais tradicionais é visível o desinvestimento ao longo da carreira: "eu ultimamente não preparo como antes, já sei como fazer, uso as plataformas..." (E6); "eu planifico à semana" (E7, E8, E9); "Tenho por hábito planificar semanalmente e designo tarefas para desenvolver ao longo de cinco dias. Contudo, é uma planificação muito flexível, tendo sempre em conta os avanços e os recuos dos alunos" (E10).

Relativamente à prática reflexiva, os professores referem que não o fazem de forma sistematizada: "eu vejo de tempos a tempos o que correu bem e o que correu menos bem" (E3); "penso nisso mesmo no decorrer das aulas quando as crianças realizam uma tarefa" (E6); "depois de dar as aulas

faço sempre um balanço do que correu bem e do que não resultou, faço a minha auto avaliação" (E8).

Como se vê, neste campo, das dimensões do trabalho, é possível verificar diferenças significativas ao nível da preparação das aulas ao longo da carreira. Os dados alinham-se com o nosso referencial teórico baseado em Huberman (1995). São de facto os docentes mais novos (E4, E7 e E9) que revelam maior entusiasmo na preparação das atividades, enquanto E1, E6 e E8, por exemplo, desinvestem na planificação das aulas e construção de recursos, seguindo rotinas e conservadorismo das práticas, o que não implica, segundo os próprios, falta de profissionalismo ou despreocupação com os alunos, mas sim uma simplificação do trabalho conseguida com a experiência acumulada ao longo dos anos de serviço.

Categoria 5 - Metodologias de ensino

De um modo geral, todos os participantes no estudo consideraram a pertinência de se "falar" sobre as metodologias de ensino, por ser "muito importante e termos de adequar o nosso trabalho a esses novos desafios" (E2) e sobretudo os entrevistados da fase IV e V (E1, E5, E6 e E8 e E9) que se referem às mudanças ocorridas desde a sua formação inicial: "já estudámos há muito tempo e apareceram novas metodologias, é importante estar atualizado" (E8). Para além da pertinência da discussão, globalmente, os entrevistados conseguem identificar as três abordagens principais relacionadas com as metodologias de ensino: métodos tradicionais apoiados por recursos digitais; métodos centrados na investigação e cooperação; e métodos interativos que promovem aprendizagem ativa, pensamento crítico e projetos colaborativos (Lopes & Silva, 2009 e Ryan, 2022) e conseguem posicionar-se na metodologia de ensino que mais seguem enquanto professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ora, a grande maioria assume que se integra no grupo das metodologias tradicionais (E2, E5, E6, E7, E8, E9, E10). Estes docentes, que recorrerem ao método expositivo, referem que também usam estratégias interativas apoiadas com recursos analógicos e digitais. Os casos E5 e E8 são evidentes e declarados: "começo sempre por falar sobre os assuntos, explico e faço com atividades simples (jogos, materiais manipuláveis...), às vezes faço trabalhos de grupo, uso também softwares educativos para eles perceberem melhor aquilo que eu expliquei" (E5); "uso com mais frequência o método expositivo, mas já desde há algum tempo sempre com o recurso às plataformas disponibilizadas pelas editoras, plataformas digitais desde que tenho internet na sala, computador e projetor" (E8).

No entanto, os professores ditos tradicionais, tentam, por vezes, diversificar as metodologias, embora esporadicamente: "não sou oito nem oitenta, às vezes acho que é importante o aluno ter um papel mais ativo, mas às vezes é preciso estarem sentados virados para o professor..." (E2); "eu faço nas minhas aulas um misto. Há uma parte que é expositiva, há uma parte intuitiva e há uma parte que é por repetição e observação. Não há um só método!" (E6); "Depende, se for Estudo do Meio tem de ser mais prático, mas tenho sempre uma parte expositiva, mas é preciso depois acompanhar com trabalhos de grupo, que eles aprendem muito uns com os outros, em grupo" (E7); "Em 80% das aulas uso o método expositivo, mas de forma dinâmica e interativa com o computador, projetor e recursos da plataforma online dos manuais, ...), nos restantes 20% recorro a diferentes métodos como trabalho de grupo, aulas práticas, tendo sempre em conta o propósito da tarefa (E10). O que contrasta com os casos de E1 e E3 que adotam declaradamente metodologias mais ativas e de aprendizagem cooperativa: "eu planifico com os alunos... a sala é dividida por centros de interesses: a língua portuguesa, educação musical...com canções para ouvir e um pequeno órgão. Os alunos cumprem uma tarefa e passam ao centro seguinte" (E1); "Eu sigo muito a aprendizagem cooperativa, mas sou das poucas que faz as coisas de forma diferente. Os meus colegas dizem que eu sou a professora dos projetos, que os miúdos saem imenso da sala. (...) É diferente, não ficamos agarrados ao manual" (E3).

As justificações para a preferência por metodologias mais tradicionais prendem-se com motivos como o número de alunos por turma: "trabalhar com a aprendizagem cooperativa com turmas grandes dá uma grande trabalheira. Eu tive uma turma com 11 alunos e aí foi muito mais fácil, mas com mais de vinte crianças não dá" (E2). "Apesar de gostar do que faço, sinto-me cansada, sem paciência para grandes confusões e centro-me numa metodologia no ensino tradicional" (E2). "Quando saí da universidade era mais dinâmica, mas fui moldando"(E7).

Ora, em resumo, neste ponto, tal como no do profissionalismo docente, surgem algumas tensões no discurso dos docentes. Sem contar com os dois casos E1 e E3, os entrevistados, que se encontram nas fases IV e V, assumem que seguem metodologias tradicionais, o que não implica que não recorram ao uso de recursos digitais, referidos, por eles, erradamente, como uma metodologia de ensino, para suportar a exposição das "matérias" preferencialmente ligadas ao Português e à Matemática, nem tão pouco se inibam de propor trabalhos de grupo ou de atividades

mais experimentais, mas sempre como exceção e não como regra. As justificações apresentadas para não se desenvolverem outras metodologias estão relacionadas, por exemplo, com o número de alunos por turma, o cansaço ou a própria organização da escola e da sala de aula. De facto, este conservadorismo evidenciado não valoriza a centralidade dos estudantes, nem o desenvolvimento de competências ligadas, como já foi referido, ao pensamento crítico e criativo, à autonomia, à cooperação e à resolução de problemas (Almeida et al., 2022). Estas tensões não poderão ser vistas apenas per si, são necessárias outras correlações que, como veremos mais adiante, ganham clarividência no cruzamento de dados de outras categorias analisadas já a seguir nas conclusões deste estudo.

5. Considerações finais

Trilhado o percurso metodológico, apresentam-se, agora, as principais conclusões, focadas sobretudo na articulação entre o referencial teórico e a problematização das tensões evidenciadas no discurso dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que de forma honesta, colaborativa e, até mesmo, por vezes, emotiva, participaram neste estudo.

Começamos por referir que o grau de satisfação profissional dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico é elevado e transversal à idade e às fases da carreira, assentando, especialmente, na relação pedagógica com os alunos, considerada a principal fonte de motivação e de sentido profissional. Em contrapartida, os fatores de insatisfação — burocracia, indisciplina, relação exigente com as famílias e desvalorização social — são igualmente comuns a todos, evidenciando problemas estruturais que ultrapassam a experiência individual. Ou seja, todos os professores, independentemente da idade e do tempo de serviço, se sentem satisfeitos com a sua profissão, no que diz respeito à relação pedagógica com os alunos, mas essa satisfação esbate-se sobremaneira com fatores externos à sala de aula, e isto talvez explique, logo à partida, que adotem caraterísticas de um profissionalismo simples, que considera que o trabalho do professor se desenvolve, preferencialmente, no espaço de sala de aula, no cumprimento de funções técnicas enquanto transmissores de conhecimento. É certo que, aqui e ali, são referidas dimensões de profissionalismo composto e interativo, mas há ainda um (diríamos longo) caminho a percorrer, no sentido de se valorizarem, prioritariamente, as relações e os valores sociais, numa articulação entre razão e emoção, na construção de uma de escola mais aberta e comprometida com as mudanças que sociedade atual exige.

Quanto ao currículo, os professores destacam as áreas estruturantes de Português e de Matemática, como as mais importantes, mas também não descartam, em segundo plano, o desenvolvimento de competências sociais, da cidadania e da formação integral o aluno, o que de certa forma, está em linha com o que foi dito anteriormente no que diz respeito ao espaço de eleição (a sala de aula) e o profissionalismo simples evidenciado. Valorizar, portanto, as áreas de Português e de Matemática é uma preocupação dos docentes, por as considerarem a base teórica, de cariz académico, para a aprendizagem dos estudantes em início da escolaridade obrigatória. No entanto, parece que são relegadas para plano secundário a educação artística ou física, bem como o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal, a sensibilidade estética e artística, o domínio do corpo, ou outras inscritas Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins el al. 2017).

No campo das dimensões do trabalho (planificação, lecionação e reflexão) são os docentes mais novos que revelam maior entusiasmo na preparação das atividades, tendo os restantes reconhecido que a experiência acumulada ao longo dos anos de serviço fomenta uma maior eficácia da gestão do esforço na sua ação na sala de aula, com o foco nas áreas do currículo destacadas anteriormente.

As práticas pedagógicas mostram um ecletismo metodológico, porém predominam métodos expositivos, ainda que suportados por tecnologias digitais e materiais manipuláveis, para estimular a atenção e a participação dos alunos. Surgem casos raros de métodos centrados na indagação e na cooperação e em alguns momentos métodos interativos, nos quais a aprendizagem ocorre em ambiente colaborativo onde os estudantes são convocados a participar ativamente. As justificações para a preferência por metodologias mais tradicionais prendem-se com as práticas rotineiras, com experiência e segurança pedagógica, o questionamento sobre a eficácia de outras metodologias e os fatores que causam desconforto e insatisfação profissional, como o desgaste estrutural dos anos de serviço e a crescente burocracia que teima em persistir nas escolas. Neste contexto, o profissionalismo e as metodologias de ensino são fortemente condicionados pelo grau de satisfação dos docentes que centram a sua ação na transmissão de conteúdos na sala de aula, em atividades mais focadas no professor e menos numa abordagem construtivista de reforço, participação e centralidade do aluno.

Podemos concluir que as perceções e as práticas dos docentes sobre as metodologias tradicionais atualmente utilizadas se relacionam com a satifação profissional ao longo da carreira e com as conceções de profissionalismo simples, numa defesa, embora não assumida diretamente, contra tudo os que os incomoda, como a burocracia ou a falta de reconhecimento, priorizando aquilo que lhes verdadeiramente interessa e para o qual vale a pena lutar – o trabalho com os alunos na sala de aula.

Referências

Alarcão, L. (2002). De que se fala quando se fala de didática. In E. Medeiros (Coord.), *I Encontro de Didáticas nos Açores* (pp. 31–48). Universidade dos Açores.

Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. Universidade de Aveiro.

Almeida et al. (2022). *Inovação Pedagógica no Ensino Superior – Cenários e caminhos de transformação*. Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior. https://www.a3es.pt/sites/default/files/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf

Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular (pp. 53–72). In F. Sousa et al. (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante*. Edições Almedina.

Alves, A. T., & Pereira, J. C. (2025). A aceitação de variedades não europeias no ensino do Português: realidade e perceções em cinco escolas de São Miguel. *Revista da Associação Portuguesa De Linguística*, (12), 1–15. https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln12ano2025a1

Apple, M. W. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto Editora

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGrawHill.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology,* 44(6), 473–490. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001

Cosme, A. & Trindade, R. (2017). A atividade curricular e pedagógica dos professores como fonte de tensões e dilemas profissionais: contributo para uma interpelação sobre a profissão docente. *Revista Brasileira da Educação,* v.22, n.º 69.

Costa, C. (2004). *Conceções de Profissionalismo Docente. O trabalho dos professores do 1.º Ciclo do Grupo Oriental da Região Autónoma dos Açores.* [Tese de Mestrado]. Universidade dos Açores.

Costa, L.; Rodrigues, V. & Sebastião, I. (2018). Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do português. *O tempo dos professores*, 811-827. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Day, C. (2004). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério da Educação.

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. https://doi.org/10.3102/0034654312474350

Fernandes, D. (2019). *Rubricas de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto MAIA. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Flick, U. (2015). *El diseno de la investigación cualitativa*. Morata.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Fullan, M. & Hargraves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.

Galvão, C., & Ponte, P. (2018). *Práticas de formação inicial de professores: participantes e dinâmicas*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Gatti, A. (2017). Didática e formação de professores: provocações. In *Cadernos de Pesquisa*. v.47, nº 166.

Gimeno-Sacristán, J. (2015). El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. *In Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 29-62). Morata

Goodson, I & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. Falmer Press.

Hargreaves, A. (1998). Os Professores em Tempos de Mudança. *O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. McGraw-Hill.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). T*he power of feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores (pp. 31–61). In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores*. Porto Editora.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. Paul Chapman Publishing.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Libâneo, C. (2006). *Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional*. Cortez.

Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lidel.

Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M. U., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.

Martins, E. (2024). As vozes da memória deambulando entre os espaços, tempos e culturas passadas à cidadania atual. *Investigar em Educação*– II série, Número 14, 11-23. https://www.up.pt/revistas/index.php/spce/issue/view/125/47

Maza, D. (2023). *Aprendizagem cooperativa: Teoria e prática na educação básica*. Editora Educativa.

Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. RoutledFalmer.

Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente (pp. 9-33). In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Dom Quixote.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto Editora.

Perrenoud, P. (2007). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Ed.

Ribeiro, C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Ryan, M. (2022). *Compendium of Active Learning Strategies for Student Engagement*. (Vol. 2). Technological University of the Shannon.

Sarmento, M. (2004). *A Vez e a Voz dos Professores*. Porto Editora.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and developmen*t. Heinemann.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Asa.

Zufiaurre, G. & Gabari, G. (2001). *Didactica para maestras*. CCS.

Feedback Formativo na Avaliação Externa do Desempenho Docente: Caminhos para a Emancipação Profissional

Ana Cabral[1]
José Rodrigues[2]

Resumo
A presente investigação analisa o papel do feedback formativo na Avaliação Externa do Desempenho Docente (AEDD), com o objetivo de compreender o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores. Adotou-se uma abordagem metodológica mista, envolvendo a aplicação de questionários a 66 docentes recentemente avaliados e a realização de entrevistas semiestruturadas a cinco avaliadores externos de um agrupamento de escolas do Norte de Portugal. Os resultados evidenciam uma tensão entre a valorização do feedback enquanto princípio formativo e a sua concretização nas práticas avaliativas. Embora a maioria dos docentes reconheça a sua relevância, o feedback é frequentemente percecionado como centrado na justificação da classificação, sendo limitada a sua função de apoio à melhoria da prática pedagógica. Do lado dos avaliadores, emergem constrangimentos estruturais, nomeadamente a insuficiência de formação específica, a compressão temporal do processo e o peso das exigências burocráticas. Conclui-se que o feedback, no contexto da AEDD, não constitui uma dimensão intrínseca do dispositivo avaliativo, configurando-se antes como uma possibilidade contingente, dependente das condições institucionais e profissionais em que o processo se desenvolve. Estes resultados apontam para a necessidade de reforçar a dimensão formativa da avaliação, através da criação de condições que favoreçam a produção de feedback mais consistente, dialogado e orientado para a emancipação profissional.

Palavras-chave
avaliação externa do desempenho docente, emancipação profissional, feedback formativo, formação contínua

1 Instituto Europeu de Estudos Superiores,
ana.cabral@iees.pt
2 Instituto Europeu de Estudos Superiores,
zegeo@sapo.pt

Abstract
This study examines the role of formative feedback in External Teacher Performance Evaluation (AEDD), with the aim of understanding its contribution to teachers' professional development. A mixed-methods approach was adopted, involving the administration of questionnaires to 66 recently evaluated teachers and the conduct of semi-structured interviews with five external evaluators from a school cluster in Northern Portugal. The findings reveal a tension between the recognition of feedback as a formative principle and its actual implementation in evaluative practices. Although most teachers acknowledge its relevance, feedback is often perceived as focused on justifying evaluation outcomes, with a limited role in supporting the improvement of pedagogical practice. From the evaluators' perspective, structural constraints emerge, namely insufficient specific training, time constraints within the process, and the burden of bureaucratic demands. The study concludes that, within the context of AEDD, feedback does not constitute an intrinsic dimension of the evaluation system, but rather a contingent possibility, dependent on the institutional and professional conditions in which the process unfolds. These findings point to the need to strengthen the formative dimension of evaluation by creating conditions that foster more consistent, dialogic, and development-oriented feedback, aimed at supporting teachers' professional emancipation.

Keywords
teacher performance evaluation; professional emancipation; formative feedback, continuing professional development

Introdução

A crescente complexidade dos contextos educativos tem vindo a reforçar a necessidade de compreender a emancipação profissional docente como um processo contínuo, situado e fortemente dependente das condições institucionais em que se exerce. Neste quadro, a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tem assumido um papel central nas políticas educativas contemporâneas, não apenas como mecanismo de regulação, mas também como potencial dispositivo de aprendizagem profissional.

Porém, a articulação entre estas duas dimensões - regulação e emancipação - permanece problemática. Em particular, no contexto da ADD, tem-se verificado uma tensão persistente entre a sua função classificativa

e a sua eventual contribuição para a melhoria das práticas pedagógicas. Esta tensão torna-se especialmente visível na AEDD, na qual a observação de aulas e a intervenção de avaliadores externos introduzem condições específicas de análise da prática profissional.

É neste contexto que o *feedback* formativo assume um papel crítico. Mais do que um elemento acessório do processo avaliativo, o *feedback* pode constituir-se como mediação fundamental entre avaliação e aprendizagem profissional. No entanto, a sua eficácia não decorre automaticamente da sua presença formal no dispositivo avaliativo, dependendo antes da forma como é produzido, interpretado e apropriado pelos docentes.

Apesar da centralidade desta dimensão, a investigação sobre avaliação docente em Portugal tem privilegiado análises de caráter mais global, permanecendo relativamente pouco explorado o papel específico do *feedback* no âmbito da AEDD. Em particular, subsistem lacunas no que respeita à forma como o *feedback* é percecionado pelos docentes, aos constrangimentos que marcam a sua operacionalização e ao seu contributo efetivo para processos de emancipação profissional.

É neste quadro que se situa o presente estudo, que procura analisar o papel do *feedback* formativo na AEDD, a partir das perspetivas de docentes recentemente avaliados e de avaliadores externos. Pretende-se compreender de que modo o *feedback* é experienciado no contexto da avaliação, que fatores condicionam a sua concretização e em que medida pode contribuir para a reflexão sobre a prática docente.

A investigação é orientada pela seguinte questão: De que modo o *feedback* formativo, no âmbito da AEDD, pode contribuir para a emancipação profissional dos professores?

Partindo do pressuposto de que a dimensão formativa da avaliação não é intrínseca ao dispositivo, mas depende das condições em que este é implementado, o estudo assume como hipótese a existência de um desfasamento entre a valorização do *feedback* enquanto princípio e a sua efetiva concretização nas práticas avaliativas. É precisamente esta tensão que constitui o foco central da análise.

1. Avaliação docente, supervisão pedagógica e feedback formativo: enquadramento conceptual integrado

A análise do papel do *feedback* formativo na AEDD implica situar o fenómeno num campo teórico que articula políticas de avaliação, processos de supervisão pedagógica e dinâmicas de desenvolvimento profissional

docente. Estes domínios têm vindo a convergir na investigação educacional contemporânea, sobretudo à medida que a avaliação deixa de ser entendida exclusivamente como instrumento de controlo para ser progressivamente problematizada enquanto potencial contexto de aprendizagem profissional (Darling-Hammond, 2017; *Organisation for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2020; European Commission, 2021).

Contudo, esta reconceptualização não é linear nem consensual. Persistem tensões estruturais entre lógicas de *accountability*, orientadas para a prestação de contas e regulação dos sistemas educativos, e lógicas de *improvement*, centradas na melhoria das práticas e no desenvolvimento profissional dos professores (OECD, 2013a; 2020). É precisamente nesta tensão que se inscreve a problemática da avaliação docente e, em particular, o lugar do *feedback* no interior desses processos.

Neste enquadramento, o presente referencial organiza-se em três dimensões interdependentes: (i) a ADD, com incidência particular na AEDD no contexto português e nas suas tensões estruturais; (ii) a supervisão pedagógica e o *feedback* formativo, enquanto dispositivos de mediação da aprendizagem profissional; e (iii) a profissionalidade docente e a formação contínua, problematizando o potencial formativo da avaliação.

1.1 Avaliação do desempenho docente e avaliação externa: enquadramento internacional e contexto português

A ADD consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos instrumentos centrais das políticas educativas, sendo mobilizada para responder simultaneamente a exigências de qualidade, equidade e responsabilização dos sistemas de ensino. A literatura internacional evidencia que os modelos de avaliação docente tendem a estruturar-se em torno de duas finalidades principais: por um lado, a certificação e regulação, associadas à garantia de padrões mínimos de qualidade e à progressão na carreira; por outro, o desenvolvimento profissional, orientado para a melhoria das práticas pedagógicas e para a aprendizagem contínua dos professores (OECD, 2013a; 2013b; Darling-Hammond, 2017).

Todavia, esta dualidade tem sido amplamente discutida, uma vez que a coexistência de funções sumativas e formativas gera tensões difíceis de resolver na prática. Estudos internacionais mostram que sistemas fortemente orientados para a *accountability* tendem a induzir comportamentos de conformidade, foco em resultados mensuráveis e redução da autonomia profissional (Ball, 2003; Day & Gu, 2010). Por outro

lado, modelos que integram observação da prática, *feedback* estruturado e acompanhamento ao longo do tempo revelam maior potencial para apoiar a aprendizagem profissional e a melhoria do ensino (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2020).

Assim, no contexto europeu, relatórios recentes da European Commission (2021) sublinham que os sistemas mais eficazes são aqueles que conseguem articular avaliação e desenvolvimento profissional, nomeadamente através de dispositivos que promovem reflexão sobre a prática, colaboração entre pares e *feedback* contínuo. Contudo, também destacam que essa articulação permanece, em muitos países, mais normativa do que efetiva.

No contexto português, a ADD inscreve-se neste quadro de tensões. Desde a sua institucionalização mais consolidada nas últimas décadas, tem sido objeto de sucessivas reformas orientadas para a articulação entre a sua função reguladora e os objetivos de melhoria das práticas pedagógicas. Atualmente, a ADD encontra-se enquadrada por dispositivos legais específicos - designadamente o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, e o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro - que definem a sua estrutura, objetivos e procedimentos. Este enquadramento normativo atribui à avaliação efeitos diretos na progressão na carreira docente, reforçando a sua dimensão sumativa, ainda que reconheça, simultaneamente, a sua função formativa (Chaves, 2020).

É com este cenário que a AEDD assume particular relevância. Enquanto componente específica da ADD, a AEDD envolve a observação de aulas por avaliadores externos e incide sobre momentos-chave da carreira docente. A sua especificidade reside precisamente na introdução de um olhar externo sobre a prática pedagógica, com implicações classificativas, mas também com potencial para gerar *feedback* profissionalmente relevante.

Esta dupla natureza coloca a AEDD numa posição particularmente sensível. Se por um lado, contribui para a credibilização do sistema avaliativo, assegurando maior objetividade e comparabilidade, por outro, pode ser vivida como mecanismo de controlo externo, reforçando perceções de vigilância e limitando a abertura à reflexão (Flores, 2010a; Lima, 2009). A literatura nacional tem evidenciado que, quando dominada pela lógica classificativa, a avaliação tende a gerar desconfiança, resistência e desvalorização do seu potencial formativo (Flores, 2010a; Rodrigues & Martins, 2018).

Neste sentido, a questão central desloca-se da existência do dispositivo avaliativo para a forma como este é operacionalizado. Em particular, ganha relevância o modo como são conduzidos os momentos de observação e, sobretudo, o lugar atribuído ao *feedback* no processo. É nesse ponto que a AEDD pode aproximar-se - ou afastar-se - de uma lógica formativa.

1.2 Supervisão pedagógica e feedback formativo: entre mediação da aprendizagem e constrangimentos estruturais

A análise do potencial formativo da avaliação docente convoca o campo da supervisão pedagógica, que tem vindo a afirmar-se como domínio central na compreensão dos processos de desenvolvimento profissional. Historicamente associada a práticas de inspeção e controlo, a supervisão evoluiu para modelos que privilegiam a reflexão, o acompanhamento e a colaboração entre profissionais (Sergiovanni & Starratt, 2013).

Aliás, modelos como a supervisão clínica, proposta por Goldhammer (1969), introduziram uma lógica estruturada e sistemática de acompanhamento da prática docente, organizada em ciclos que integram fases de pré-observação, observação em contexto de sala de aula, análise dos dados recolhidos e atribuição de feedback. Neste modelo, o *feedback* assume um papel fulcral, não apenas como comunicação de um juízo, mas como momento de diálogo profissional orientado para a interpretação da prática e a identificação de possibilidades de melhoria. A supervisão clínica pressupõe, assim, uma relação profissional baseada na confiança e na colaboração, em que o professor é envolvido ativamente na análise da sua ação, promovendo processos de autorreflexão e aprendizagem situada.

Para além deste modelo, a literatura apresenta outras abordagens que reforçam esta perspetiva formativa da supervisão. A supervisão desenvolvimental, associada a Glickman, encontra uma das suas formulações mais influentes em *Supervision of Instruction* (Glickman, 1981) e foi posteriormente aprofundada em trabalhos como Glickman et al. (2014), propondo que o acompanhamento dos professores deve atender ao seu nível de experiência, competências e necessidades específicas, ajustando o tipo de feedback e o grau de diretividade do supervisor ao estágio de desenvolvimento da profissionalidade docente.

Já os modelos de supervisão colaborativa e de comunidades profissionais de aprendizagem - *Professional Learning Communities* (PLC)- foram sistematizados por Hord (1997), que as define como estruturas

organizacionais centradas na aprendizagem coletiva dos professores, e posteriormente aprofundados por autores como Darling-Hammond (2017), que destaca o papel da colaboração profissional, da observação entre pares e do *feedback* contínuo como condições essenciais para o desenvolvimento docente. Nestes modelos, o *feedback* deixa de ser um ato individual e hierárquico para se tornar um processo partilhado, construído em contextos de trabalho colaborativo, onde a observação mútua, a partilha de práticas e a reflexão conjunta se tornam centrais para a emancipação profissional.

De forma convergente, estes modelos evidenciam que o valor da supervisão não reside apenas na observação da prática, mas sobretudo na qualidade do *feedback* produzido e na sua integração em ciclos contínuos de observação–reflexão–ação. É essa lógica cíclica que aproxima a supervisão de processos de aprendizagem profissional situada (Avalos, 2011), nos quais o conhecimento se constrói a partir da prática, em interação com outros profissionais e em contextos reais de ensino.

É precisamente neste ponto que se torna pertinente estabelecer uma articulação com a AEDD. Embora esta não se configure, em sentido estrito, como um processo de supervisão pedagógica - dado o seu enquadramento formal, os seus efeitos classificativos e a sua função reguladora -, incorpora dispositivos que a aproximam parcialmente de lógicas supervisivas, nomeadamente a observação de aulas e a apresentação de *feedback* por parte dos avaliadores externos. Essa proximidade abre a possibilidade de a AEDD assumir, para além da sua função certificativa, uma dimensão formativa, desde que o *feedback* produzido não se limite à justificação da classificação, mas se constitua como espaço de análise crítica da praxis.

Porém, esta aproximação é marcada por tensões estruturais. Ao contrário dos modelos supervisivos clássicos, assentes em relações continuadas, voluntárias e colaborativas, a AEDD desenvolve-se num quadro formal, episódico e associado à progressão na carreira, o que pode condicionar a natureza do *feedback* e a forma como este é recebido pelos docentes. A presença de um avaliador externo, investido de autoridade classificativa, pode reforçar perceções de controlo e dificultar a construção de um diálogo profissional aberto e reflexivo.

Assim, o potencial formativo da AEDD não decorre automaticamente dos seus dispositivos, mas depende da forma como o *feedback* é concebido e operacionalizado, bem como das condições institucionais e relacionais em que o processo ocorre. Deste modo, a análise do feedback na AEDD exige considerar simultaneamente a sua proximidade com práticas supervisivas

e os limites que decorrem do seu enquadramento avaliativo.

No contexto português, a supervisão pedagógica tem sido conceptualizada como prática formativa e colaborativa, orientada para a melhoria contínua das práticas docentes e para a construção de conhecimento profissional (Alarcão & Tavares, 2003). Nesta perspetiva, a supervisão distingue-se claramente da avaliação classificativa, na medida em que não se centra na atribuição de juízos finais, mas no apoio ao desenvolvimento do professor.

Apesar desta distinção conceptual, existem pontos de contacto relevantes entre supervisão e avaliação docente, sobretudo quando esta incorpora dispositivos como a observação de aulas *feedback*. Nestes momentos, a avaliação pode assumir características próximas da supervisão, desde que privilegie a análise da prática e a orientação para a melhoria. No entanto, esta aproximação é frequentemente limitada por constrangimentos estruturais, nomeadamente a associação da avaliação a efeitos classificativos, que pode comprometer a abertura necessária à reflexão (Bolívar, 2010).

É neste espaço de interseção que o *feedback* formativo emerge como elemento central. A literatura tem vindo a consolidar a ideia de que o feedback é um dos fatores mais relevantes para a aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores (Hattie & Timperley, 2007). No contexto da avaliação docente, o *feedback* pode ser entendido como um processo de comunicação profissional que visa apoiar o professor na compreensão da sua prática e na identificação de caminhos de melhoria.

A sua eficácia depende, contudo, de condições singulares. Estudos internacionais mostram que o feedback é mais eficaz quando é contínuo, específico, fundamentado em evidências e orientado para objetivos claros (Hattie & Timperley, 2007; OECD, 2020). Darling-Hammond (2017) acrescenta que o *feedback* deve estar integrado em processos mais amplos de aprendizagem profissional, incluindo observação sistemática, colaboração entre pares e acompanhamento ao longo do tempo.

Por outro lado, a literatura especializada alerta para os riscos de um feedback superficial ou meramente justificativo. Em sistemas avaliativos fortemente marcados pela lógica da performatividade, o *feedback* tende a ser reduzido a uma formalidade administrativa, perdendo a sua função formativa (Ball, 2003). Estudos realizados em Portugal indicam que o *feedback* na ADD é frequentemente percecionado como insuficiente, genérico ou pouco útil para a melhoria das práticas (Flores, 2010b).

Adicionalmente, fatores como a falta de formação dos avaliadores, a escassez de tempo e o peso das exigências burocráticas constituem obstáculos significativos à concretização de um feedback formativo consistente (OECD, 2020; European Commission, 2021). Estes constrangimentos limitam a possibilidade de desenvolver relações de confiança e de estabelecer um diálogo profissional efetivo, condição essencial para que o *feedback* seja apropriado pelos docentes.

Neste contexto, o *feedback* formativo deve ser entendido não como elemento automático da avaliação, mas como prática situada, cuja qualidade depende das condições institucionais, das competências dos intervenientes e das relações que se estabelecem no processo avaliativo.

1.3 Profissionalidade docente, formação contínua e o potencial formativo da avaliação

A discussão sobre o *feedback* na avaliação docente articula-se com o campo mais amplo da profissionalidade docente e da formação contínua. Neste quadro, a profissionalidade docente não pode ser entendida como um estado adquirido na formação inicial, mas como um processo dinâmico de construção identitária, construído na articulação entre experiência, que envolve saberes, práticas, valores e compromissos éticos, desenvolvidos ao longo da carreira (Day & Sachs, 2004; Day & Gu, 2010; Nóvoa, 2021; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021). Neste quadro, a formação contínua assume um papel fundamental, não apenas como atualização de conhecimentos, mas como processo de aprendizagem ao longo da vida, fortemente ancorado na prática profissional. Avalos (2011) sublinha que o desenvolvimento profissional dos professores ocorre sobretudo em contextos situados, onde é possível analisar a prática, experimentar mudanças e refletir sobre os seus efeitos.

A ADD pode constituir-se como um desses contextos, desde que incorpore dispositivos que favoreçam a reflexão e a aprendizagem. Quando articulada com um *feedback* consistente e orientado para a melhoria, a avaliação pode contribuir para a identificação de necessidades de desenvolvimento, para a reconfiguração de práticas pedagógicas e para o fortalecimento da profissionalidade docente (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2020).

Por outro lado, quando dominada por uma lógica de performatividade, centrada em resultados e indicadores, a avaliação tende a limitar essas possibilidades, reforçando uma visão instrumental da

docência (Ball, 2003). Esta tensão entre autonomia profissional e controlo institucional tem implicações diretas na forma como os professores vivenciam a avaliação e no modo como se posicionam face ao seu potencial formativo.

Neste contexto, a noção de emancipação profissional deve ser tratada com cautela analítica, pelo que não deve ser entendida como autonomia plena ou transformação estrutural das práticas, mas antes como a capacidade do docente para interpretar criticamente o feedback recebido e reconfigurar a sua ação pedagógica de forma situada e reflexiva.

Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (2021) e Roldão (2008), reconhecem que mais do que um resultado empiricamente demonstrável de forma direta, pode ainda ser entendida como um horizonte associado a práticas que reconhecem o professor como sujeito reflexivo, capaz de interpretar criticamente a sua ação e de participar ativamente na sua melhoria. Deste modo, a avaliação pode contribuir para esse horizonte apenas se criar condições para o exercício dessa reflexividade, nomeadamente através de um *feedback* que promova compreensão, problematização e transformação efetiva da prática.

A perspetiva do profissional reflexivo, também potenciada por Schön (1983), reforça esta ideia, ao salientar que o desenvolvimento profissional se constrói na análise crítica da ação e na capacidade de aprender com a experiência. O feedback pode desempenhar aqui um papel mediador, desde que seja apropriado pelo docente como recurso para pensar a prática e não apenas como julgamento externo.

Assim, a articulação entre avaliação, feedback e formação contínua não deve ser assumida como um dado adquirido, mas como uma possibilidade dependente de condições concretas. É precisamente nesta interseção - entre potencial formativo e constrangimentos estruturais - que se situa o presente estudo, procurando compreender de que modo o feedback, no contexto da AEDD, é percecionado e que contributo pode ter para o desenvolvimento profissional dos professores.

2. Metodologia

A presente investigação inscreve-se num estudo de caso de natureza mista, com predominância qualitativa, orientado para a compreensão aprofundada do papel do feedback formativo no âmbito da AEDD. A opção por este desenho metodológico decorre da natureza do fenómeno em análise, marcado pela sua complexidade, pela forte dependência do

contexto organizacional e pela interação entre múltiplos atores. Como refere Yin (2018), o estudo de caso revela-se particularmente adequado quando se pretende analisar fenómenos contemporâneos em contextos reais, sobretudo quando as fronteiras entre fenómeno e contexto são pouco definidas - situação que caracteriza a AEDD, enquanto processo simultaneamente regulador, relacional e pedagógico.

O caso em análise corresponde à implementação da AEDD num Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal, incidindo especificamente sobre as dinâmicas de produção e receção de feedback no contexto da avaliação externa. Esta delimitação permitiu focalizar a investigação em dois grupos diretamente envolvidos no processo: docentes recentemente avaliados e avaliadores externos. Ao centrar-se neste contexto particular, o estudo não pretende produzir generalizações estatísticas, mas antes gerar uma compreensão situada e aprofundada do fenómeno, identificando padrões interpretativos suscetíveis de serem transferidos para contextos semelhantes.

Do ponto de vista metodológico, foi adotado um desenho misto convergente (Creswell & Plano Clark, 2018), no qual dados quantitativos e qualitativos foram recolhidos de forma paralela e posteriormente integrados numa lógica de complementaridade. Os dados quantitativos, obtidos através de questionários aplicados a docentes, permitiram identificar tendências gerais de perceção relativamente ao *feedback* no âmbito da AEDD. Por sua vez, os dados qualitativos, recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas a avaliadores externos, possibilitaram aprofundar os significados atribuídos ao processo, bem como os constrangimentos e condições que influenciam a concretização da sua dimensão formativa. A integração dos dois tipos de dados ocorreu na fase interpretativa, através de triangulação analítica, permitindo colocar em diálogo diferentes perspetivas e reforçar a consistência das conclusões.

Participaram no estudo 66 docentes de diferentes níveis de ensino e cinco avaliadores externos. No caso dos docentes, constituiu critério de inclusão ter sido recentemente avaliado no âmbito da AEDD, de modo a garantir proximidade temporal entre a experiência vivida e as perceções recolhidas. A participação foi voluntária, tendo sido assegurado o consentimento informado de todos os participantes. No que respeita aos avaliadores externos, a seleção foi intencional, privilegiando profissionais com experiência mínima de três anos na função e envolvimento em processos de avaliação em diferentes contextos escolares. Este critério visou assegurar que os participantes dispunham de conhecimento consistente sobre o funcionamento da AEDD e sobre os desafios associados à produção de *feedback*.

A recolha de dados recorreu a dois instrumentos principais: um questionário dirigido aos docentes e entrevistas semiestruturadas realizadas aos avaliadores externos. O questionário integrou maioritariamente questões fechadas, organizadas em escalas de tipo Likert e de frequência, incidindo sobre a relevância atribuída ao feedback, a natureza das devoluções recebidas e o seu impacto percebido na prática pedagógica. Incluiu ainda uma questão aberta facultativa, permitindo aos docentes explicitar, em termos mais livres, a sua experiência no processo avaliativo. As entrevistas, por sua vez, centraram-se nas perceções dos avaliadores relativamente ao papel do feedback, às dificuldades da sua operacionalização e às condições necessárias para o reforço da dimensão formativa da AEDD, combinando comparabilidade entre respostas com abertura à emergência de novos temas (Kvale, 2007).

Os instrumentos foram submetidos a um processo de validação de conteúdo por especialistas, que apreciaram a sua clareza, pertinência e adequação aos objetivos da investigação, tendo sido introduzidos ajustamentos de natureza linguística e estrutural. O questionário foi ainda submetido à Direção-Geral da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), garantindo a sua conformidade com os procedimentos institucionais.

No que respeita à análise dos dados, os resultados quantitativos foram tratados com recurso a estatística descritiva, nomeadamente frequências e percentagens, permitindo identificar padrões gerais de perceção dos docentes. As entrevistas foram analisadas através de análise de conteúdo temática (Bardin, 2022), envolvendo leitura sucessiva do corpus, identificação de unidades de registo, codificação e construção de categorias interpretativas. Este processo permitiu organizar os dados em torno de dimensões relevantes, como as perceções sobre o *feedback*, os constrangimentos à sua implementação e as condições para o seu reforço enquanto prática formativa.

A triangulação dos dados constituiu um elemento central da análise, permitindo articular os resultados quantitativos com as categorias emergentes da análise qualitativa. Esta integração possibilitou não apenas identificar convergências entre avaliadores e avaliados, mas também evidenciar tensões e discrepâncias nas perceções, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo. Desta forma, a combinação de métodos revelou-se particularmente adequada à natureza da investigação, permitindo conjugar amplitude analítica com profundidade interpretativa.

Por fim, foram assegurados todos os procedimentos éticos inerentes à investigação em educação, nomeadamente o consentimento informado

dos participantes, a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados e a sua utilização exclusiva para fins científicos.

3. Resultados e Discussão

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos permite compreender de forma mais densa o lugar do feedback no âmbito da AEDD, evidenciando uma tensão persistente entre a sua valorização como princípio formativo e a sua concretização efetiva nas práticas avaliativas. Em coerência com o desenho metodológico adotado, a triangulação permitiu cruzar as perceções dos docentes avaliados com os discursos dos avaliadores externos, reforçando a robustez interpretativa da análise e permitindo identificar convergências, contrastes e zonas de ambivalência entre a lógica classificativa e a lógica formativa do processo.

Do ponto de vista analítico, os resultados organizam-se em três eixos: as perceções dos docentes sobre o *feedback* recebido; os constrangimentos vividos pelos avaliadores externos na sua produção; e, por fim, as condições em que o *feedback* pode assumir um potencial efetivamente formativo. Esta organização permite triangular os dados com o referencial teórico mobilizado.

3.1. Perceções dos docentes sobre o feedback na Avaliação Externa do Desempenho Docente

Os resultados do questionário evidenciam, desde logo, uma valorização expressiva do *feedback* por parte dos docentes. Como mostra a Tabela 1, 72% dos participantes consideram o *feedback* muito importante no contexto da AEDD, o que confirma a centralidade que esta dimensão assume no imaginário profissional dos professores.

Tabela 1. *Importância atribuída ao feedback na AEDD (n = 66)*

Grau de importância	Frequência (%)
Muito importante	72
Moderadamente importante	18
Pouco importante	7
Nada importante	3

Estes dados são coerentes com a conceptualização de *feedback* proposta por Hattie e Timperley (2007), que sustentam que este constitui um dos mecanismos mais relevantes para reduzir a distância entre o desempenho atual e o desempenho desejado. Também Darling-Hammond (2017) e a OECD (2020) defendem que a avaliação docente só se aproxima de uma lógica de desenvolvimento profissional quando incorpora feedbacks claros, contextualizados e orientados para a melhoria. Assim, o forte reconhecimento da sua relevância por parte dos docentes não constitui um dado marginal; pelo contrário, indica que os participantes reconhecem, pelo menos no plano normativo e profissional, o valor potencial do feedback como mediação da aprendizagem docente.

Todavia, quando se passa do plano da valorização abstrata para o plano da experiência concreta, emerge uma clivagem importante. Conforme se observa na Tabela 2, apenas 38% dos docentes referem ter recebido feedback construtivo e orientado para a melhoria, enquanto 41% indicam que o *feedback* recebido se centrou sobretudo na justificação da classificação. Os restantes 21% situam-se numa posição intermédia, descrevendo este como pouco claro ou insuficiente.

Tabela 2. *Perceção dos docentes sobre a natureza do feedback recebido na*

Natureza do *feedback* recebido	Frequência (%)
Feedback construtivo e orientado para a melhoria	38
Feedback centrado sobretudo na justificação da classificação	41
Feedback pouco claro ou insuficiente	21

A análise destes dados exige uma leitura cuidada e interpretativa. A proximidade entre os 38% e os 41% não autoriza o uso acrítico da expressão "maioria", mostrando que não é uma tendência esmagadoramente dominante, mas antes a coexistência de experiências diferenciadas no interior do mesmo dispositivo avaliativo. Essa heterogeneidade é teoricamente relevante, porque sugere que a AEDD não opera de forma homogénea: em alguns casos, o *feedback* aproxima-se de uma lógica formativa; noutros, permanece fortemente subordinado à função classificativa.

É precisamente aqui que a coexistência entre feedback construtivo e *feedback* justificativo confirma a tensão entre a função sumativa e a

função formativa da avaliação docente, amplamente identificada por Flores (2010a), Rodrigues e Martins (2018) e OECD (2013b). Em vez de um dispositivo estabilizado numa única racionalidade, a AEDD surge como um espaço híbrido, no qual se cruzam exigências de regulação, accountability e desenvolvimento profissional. A predominância dos feedbacks centrados na classificação sugere, porém, que a dimensão reguladora continua a estruturar fortemente a experiência avaliativa.

A evidência qualitativa ajuda a aprofundar esta leitura. Embora a principal fonte qualitativa do estudo seja composta por entrevistas a avaliadores externos, existe um excerto de resposta aberta de docente que permite ilustrar uma experiência positiva de feedback, nomeadamente o Professor 1, que refere: "O *feedback* recebido ajudou-me a perceber que dedicava demasiado tempo a avaliações sumativas. Desde então, passei a valorizar mais a avaliação formativa em sala de aula, o que trouxe melhorias visíveis na motivação dos alunos."

Este excerto é particularmente importante por duas razões. Primeiro, mostra que o *feedback*, quando percecionado como específico, útil e transferível para a prática, pode desencadear processos concretos de reorientação pedagógica. Segundo, permite articular empiricamente os resultados com a noção de profissional reflexivo de Schön (1983), já que o docente não apenas recebe informação, mas a reinterpreta criticamente e a converte em transformação prática.

Neste ponto, a análise aproxima-se também da perspetiva de Roldão (2008), para quem a avaliação pode assumir uma função reguladora do trabalho docente desde que se converta em oportunidade de reflexão e reconfiguração da prática. Ainda assim, importa evitar extrapolações abusivas. O testemunho do Professor 1 evidencia uma possibilidade real de uso formativo do *feedback*, mas não autoriza concluir que a AEDD, em geral, esteja a produzir transformação sistemática das práticas docentes. O que os dados permitem afirmar, com segurança, é que o *feedback* tem potencial formativo, mas esse potencial se concretiza de forma desigual e contingente.

Neste sentido, os resultados sugerem que a principal clivagem não se situa entre docentes que valorizam ou não valorizam o *feedback,* mas entre uma valorização amplamente consensual e uma concretização ainda frágil. Tal desfasamento reforça a crítica já presente em Flores (2010b), segundo a qual o *feedback* nos processos de avaliação docente, em Portugal, tende frequentemente a permanecer superficial, limitado ou

insuficientemente orientado para a aprendizagem profissional. Do mesmo modo, confirma o argumento da European Commission (2021), ao salientar que a simples existência formal de dispositivos avaliativos não garante a emergência de práticas de melhoria e emancipação profissional, se não forem acompanhadas por condições institucionais, temporais e relacionais adequadas.

3.2. Perceções e constrangimentos dos avaliadores externos

A análise das entrevistas aos avaliadores externos permitiu aprofundar a compreensão dos fatores que condicionam a produção de *feedback* no contexto da AEDD. Em consonância com a natureza qualitativa dos dados e com o *design* metodológico do estudo, optou-se por privilegiar uma abordagem interpretativa baseada em categorias emergentes da análise de conteúdo, em detrimento da apresentação de frequências ou percentagens cuja validade seria limitada face ao reduzido número de participantes. Esta opção metodológica assegura maior coerência interna e rigor analítico na interpretação dos dados qualitativos.

Tabela 3. *Categorias emergentes da análise das entrevistas aos avaliadores*

Categoria principal	Subcategorias / indicadores empíricos
Formação para a função avaliativa	. Ausência de formação específica; preparação informal; aprendizagem por adaptação.
Processo de observação	. Fragilidade do ciclo completo; limitação da reunião pós-observação; foco na aula observada.
Feedback ao avaliado	. *Feedback* breve; *feedback* limitado; ausência de *feedback* escrito.
Constrangimentos organizacionais	. Escassez de tempo; exigências burocráticas; instrumentos pré-definidos.
Dimensão relacional e profissional	. Desconforto no papel de avaliador; dificuldade em equilibrar controlo e apoio; fragilidade da confiança.

A primeira categoria relevante diz respeito à formação para o exercício da função avaliativa, na medida em que os próprios avaliadores reconhecem que a sua preparação foi insuficiente ou inexistente, o que afeta diretamente a qualidade da observação e do *feedback*. A este respeito, Avaliador 1 afirma: "não tive qualquer tipo de formação (...) foi-me tudo enviado por email." Na mesma linha, o Avaliador 2 refere que: "Os primeiros anos foi a preparação zero, ou seja, és avaliadora externa!".

Estes excertos confirmam empiricamente uma das críticas centrais da ADD: a impossibilidade de exigir aos avaliadores um desempenho

simultaneamente rigoroso, justo e formativo sem investimento prévio na sua preparação. A este nível, os dados confirmam diretamente Alarcão e Tavares (2003), para quem a supervisão exige competências específicas de análise, comunicação e acompanhamento, e dialogam simultaneamente com Stronge (2010), que sublinha que a avaliação docente só é credível quando conduzida por profissionais preparados para observar, interpretar e devolver evidências de forma consistente. Assim, a fragilidade da formação não constitui apenas um problema técnico; ela compromete o próprio estatuto do *feedback* enquanto prática supervisiva.

A segunda categoria prende-se com a fragilidade do ciclo de observação, particularmente na fase posterior à aula observada. Embora o modelo de supervisão clínica pressuponha a articulação entre momentos de pré-observação, observação e pós-observação, os discursos dos avaliadores indicam que, na prática, este ciclo tende a ser comprimido ou, em alguns casos, interrompido. Como sintetiza e reforça o Avaliador 3, seria necessário reforçar "o *feedback*, a existência de *feedback* formativo entre as aulas e, possivelmente, o aumento do número de aulas observadas".

Esta afirmação evidencia a insuficiência de continuidade no processo supervisivo, comprometendo a possibilidade de construção de um *feedback* sustentado e orientado para a melhoria. A limitação da fase pós-observação, em particular, reduz o potencial reflexivo do processo, afastando-o de uma lógica formativa e aproximando-o de uma abordagem mais pontual e avaliativa. A ausência de um ciclo observacional mais alargado aproxima a AEDD de um modelo episódico e classificativo, afastando-a da lógica de acompanhamento contínuo própria da supervisão pedagógica. Deste modo, os dados reforçam a pertinência de Goldhammer (1969) e Glickman et al. (2014), ao mostrarem que o *feedback* só adquire densidade formativa quando se inscreve num processo observacional mais amplo, contínuo e refletido.

A terceira dimensão crítica refere-se ao caráter limitado do *feedback* efetivamente produzido. No corpus qualitativo, esta limitação surge associada ao pouco tempo disponível, ao enquadramento burocrático do processo e ao facto de o feedback se encontrar frequentemente subordinado à dimensão avaliativa, tal como podemos constatar nas palavras do Avaliador 4: "O *feedback* é reconhecido como uma dimensão desejável do processo, mas cuja concretização permanece insuficiente (...) muito embora seja entendido como um instrumento orientado para a melhoria das práticas pedagógicas, para a correção de práticas que não sejam tão adequadas às realidades, ou até a identificação de necessidades

de formação".

O interesse desta afirmação reside no facto de mostrar que os avaliadores não recusam a função formativa; pelo contrário, reconhecem-na como desejável e até necessária. No entanto, a passagem do plano das intenções ao plano das práticas encontra-se bloqueada por constrangimentos estruturais. É exatamente nesta fratura que os dados dialogam com Ball (2003), dado que a cultura de performatividade não elimina o discurso da melhoria, mas tende a subordinar esse discurso a mecanismos de *accountability* e normalização, esvaziando o seu conteúdo transformador.

A quarta categoria diz respeito às exigências burocráticas e à pouca participação dos avaliadores na construção dos instrumentos. Como refere o Avaliador 5: "Segui alguns documentos que o centro de formação nos facultou (...) um guião, uma lista com alguns tópicos e parâmetros." Este recorte evidencia uma posição de relativa exterioridade dos avaliadores face aos instrumentos que aplicam. Em vez de sujeitos implicados num processo de construção reflexiva dos critérios e das práticas, os avaliadores surgem como executores de um modelo previamente definido. Tal situação aproxima o dispositivo de uma racionalidade normativa e descendente, enfraquecendo a coresponsabilização e o caráter contextualizado da avaliação. Neste ponto, os dados dialogam criticamente com Oliveira-Formosinho (2002), que defende uma supervisão participativa, sensível ao contexto e comprometida com a melhoria situada das práticas.

Por fim, emerge a dimensão relacional e profissional da função avaliativa. Os entrevistados revelam desconforto, ambivalência e, em certos casos, desconfiança relativamente à forma como o processo é vivido no terreno. Um excerto particularmente elucidativo é o de Avaliador 2, ao afirmar que foi "um bocadinho às cegas o exercício da função de avaliador". Outro momento importante surge quando o Avaliador 3 questiona "o caráter recorrente da nomeação de certos avaliadores para certos docentes", sugerindo a possibilidade de "um ciclo vicioso". Estes dados introduzem uma dimensão relacional e ética que o modelo formal tende a invisibilizar: a avaliação não é apenas um procedimento; é também uma relação profissional atravessada por perceções de legitimidade, confiança e justiça.

Neste sentido, os resultados confirmam que os avaliadores externos reconhecem a relevância do feedback e da dimensão formativa da AEDD, mas operam em condições que fragilizam essa possibilidade. A análise crítica realizada mostra, assim, que o problema não se reduz à disposição

individual dos avaliadores, mas se enraíza num modelo em que a lógica classificativa, a falta de formação, a pressão burocrática e a fragilidade do ciclo supervisivo limitam a emergência de um *feedback* robusto, dialogado e pedagogicamente fecundo.

3.3. O feedback formativo como possibilidade contingente: entre regulação e desenvolvimento profissional

A triangulação entre os dados quantitativos dos docentes e os dados qualitativos dos avaliadores permite sustentar uma interpretação mais ampla: no contexto da AEDD, o *feedback* formativo não surge como característica intrínseca do dispositivo avaliativo, mas como possibilidade contingente, dependente de condições organizacionais, formativas e relacionais específicas.

Do lado dos docentes, a elevada valorização do *feedback* mostra que existe um horizonte normativo favorável à sua função pedagógica. Do lado dos avaliadores, os discursos mostram que essa função é reconhecida, mas dificilmente concretizada em plenitude. Esta convergência é teoricamente relevante, porque permite afirmar que o défice formativo do *feedback* não decorre de uma recusa explícita da sua importância, mas do modo como o processo se encontra estruturado e operacionalizado.

Neste ponto, os dados articulam-se diretamente com a literatura sobre profissionalidade docente. Neste âmbito, Roldão (2005; 2008) sustenta que a profissionalidade se constrói na articulação entre saberes, práticas e regulação reflexiva do trabalho. Ora, quando o *feedback* é reduzido a justificação classificativa, a avaliação limita a possibilidade de os docentes se apropriarem do processo como espaço de aprendizagem. Pelo contrário, quando o *feedback* é claro, contextualizado e orientado para a melhoria, abre-se a possibilidade de reforço da reflexividade profissional. O testemunho do Professor 1, atrás mencionado, ilustra precisamente essa segunda hipótese, ainda que de forma pontual.

Também Nóvoa (2021) ajuda a interpretar os resultados, ao sublinhar que o desenvolvimento profissional não se constrói isoladamente, mas em práticas coletivas de reflexão, escrita e diálogo crítico. Ora, o que os dados revelam é precisamente a insuficiência desses espaços dialógicos no interior da AEDD. O *feedback* aparece, muitas vezes, comprimido entre a observação e a classificação, sem o tempo, a continuidade e a confiança necessários para se converter em prática coletiva de reflexão profissional.

Por seu turno, a perspetiva de Ball (2003) permite compreender

por que razão a dimensão formativa do *feedback* permanece frágil mesmo quando todos reconhecem o seu valor. Numa cultura de performatividade, os processos avaliativos tendem a produzir sujeitos regulados por indicadores, evidências e classificações, o que reforça a dimensão administrativa do dispositivo. Os dados alcançados mostram que o *feedback* é desejado como mediação da aprendizagem, mas é frequentemente vivido como extensão da classificação.

Deste modo, a principal conclusão analítica não se situa nem na afirmação de que a AEDD falha completamente na produção de *feedback* formativo, nem na de que já configura um dispositivo de natureza emancipatória. O que os dados mostram, de forma mais rigorosa, é que a AEDD contém potencial formativo, mas esse potencial permanece estruturalmente limitado por um conjunto de fatores: formação insuficiente dos avaliadores, compressão temporal do ciclo de observação, peso das exigências burocráticas, fragilidade da confiança relacional e predominância da racionalidade classificativa.

Em suma, os dados obtidos permitem afirmar que a AEDD continua a ser vivida predominantemente como dispositivo de regulação, embora contenha margens de reconfiguração formativa. O *feedback* ocupa aqui um lugar decisivo: é simultaneamente o ponto em que mais claramente se manifesta a lógica classificativa do modelo e o ponto em que mais visivelmente se inscreve a possibilidade da sua transformação em direção a uma avaliação mais dialógica, reflexiva e profissionalmente relevante.

Conclusões

O presente estudo analisou o papel do *feedback* no âmbito da AEDD, a partir da triangulação entre perceções de docentes avaliados e discursos de avaliadores externos. Os resultados permitem sustentar uma leitura que se afasta de posições dicotómicas - nem a de uma falha total do dispositivo, nem a de uma consolidação plena da sua dimensão formativa - e apontam antes para a natureza contingente e situada do feedback enquanto prática de desenvolvimento profissional.

Em primeiro lugar, evidencia-se uma clivagem consistente entre a valorização normativa do *feedback* e a sua concretização empírica. Os docentes reconhecem o feedback como elemento central para a melhoria das práticas, em linha com a literatura internacional; porém, a experiência relatada revela a sua prevalência de natureza justificativa, associada à função classificativa do processo. Esta tensão, corroborada pelos dados

qualitativos, sugere que a AEDD opera como um dispositivo híbrido, no qual coexistem lógicas de regulação e possibilidades de emancipação, sendo o *feedback* o principal ponto de fricção entre estas racionalidades.

Em segundo lugar, a análise das entrevistas evidencia um conjunto de constrangimentos estruturais que condicionam a qualidade e a intencionalidade do *feedback*: ausência de formação específica para o exercício da função avaliativa, compressão temporal do ciclo de observação, centralidade de exigências burocráticas e fragilidade das condições relacionais necessárias à construção de confiança. Estes fatores não apenas limitam a densidade do feedback formativo, como tendem a reconfigurá-lo como extensão da classificação, em detrimento de uma prática dialógica e reflexiva.

Em terceiro lugar, os dados permitem identificar situações pontuais em que o feedback é apropriado pelos docentes como recurso para a reflexão e reconfiguração da prática. Contudo, tais ocorrências surgem de forma não sistemática, o que impede a sua generalização. Assim, mais do que evidenciar efeitos consolidados, os resultados apontam para um potencial formativo emergente, cuja concretização depende da qualidade do contributo e das condições institucionais em que o processo se desenvolve.

Do ponto de vista teórico, os resultados confirmam a centralidade do feedback nos processos de aprendizagem profissional, enquanto reforçam as tensões inerentes à articulação entre funções formativas e sumativas da avaliação docente. A evidência empírica sustenta a ideia de que a eficácia do *feedback* não decorre da sua presença formal no dispositivo, mas da sua integração em processos contínuos de observação, diálogo e reflexão, em consonância com abordagens supervisivas e com conceções de profissionalidade baseadas na reflexividade.

Não obstante os contributos do estudo, importa reconhecer as suas limitações. A investigação incide sobre um único contexto organizacional e envolve um número reduzido de avaliadores externos, o que restringe a possibilidade de generalização. Adicionalmente, a ausência de entrevistas aos docentes limita o aprofundamento qualitativo das suas experiências, constituindo uma linha pertinente para investigações futuras.

Em termos de implicações, os resultados sugerem a necessidade de reconfigurar as condições de operacionalização da AEDD, nomeadamente através de: (i) investimento na formação especializada dos avaliadores, com foco nas competências de supervisão e *feedback* formativo; (ii) criação de condições temporais que permitam o desenvolvimento de ciclos completos

de observação e contributos; e (iii) valorização de dimensões relacionais e dialógicas que sustentem a construção de confiança profissional. Tais medidas poderão contribuir para deslocar o *feedback* de uma função predominantemente justificativa para uma prática mais consistentemente orientada para a aprendizagem.

Deste modo, a AEDD configura-se, no estado atual, como um dispositivo predominantemente regulador, no qual o *feedback* assume um papel ambivalente: simultaneamente limitado pelas condições estruturais do processo e portador de um potencial formativo que permanece por consolidar. É nesta tensão que reside, simultaneamente, o principal limite e a principal possibilidade de evolução do modelo de avaliação docente.

Referências

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Porto Editora.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Bardin, L. (2022). *Análise de conteúdo* (4.ª ed. – Versão atualizada e revista). Edições 70.

Bolívar, A. (2010). La evaluación del profesorado: Tensiones y retos. *Revista de Educación*, 352, 109–144. http://hdl.handle.net/10481/14891

Chaves, M. (2020). Avaliação do desempenho docente: Entre a regulação e a melhoria. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 7–25.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching: Evaluation Instrument*

(2nd ed.). The Danielson Group. https://danielsongroup.org/framework

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

Day, C., & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press.

Decreto-Lei n.º 41/2012, do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 37. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 37. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/26-2012-542995

European Commission / EACEA / Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020.pdf

Flores, M. (2010a). A avaliação do desempenho docente em Portugal: Tensões e desafios. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 151–164. https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100009

Flores, M. (2010b). Teachers' perceptions on teacher appraisal: Implications for professional development. *European Journal of Teacher Education,* 33(1), 59–74.

Flores, M., & Simão, A. (2009). Perceptions of the effectiveness of feedback in teacher education: A study with Portuguese cooperating teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 151–165. https://doi.org/10.1080/02619760902770458

Glickman, C. (1981). *Developmental supervision: Alternative practices for helping teachers improve instruction*. Association for Supervision and

Curriculum Development.
Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2014). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Pearson.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Holt, Rinehart and Winston.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research,* 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Kvale, S. (2007). *Doing interview*s. SAGE.

Lima, L. (2009). A escola como organização educativa: Entre a regulação e a emancipação. R*evista Brasileira de Política e Administração da Educação,* 25(1), 63–76.

Nóvoa, A. (2021). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

OECD. (2013a). T*eachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264193864-en

OECD. (2013b). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44568106.pdf

OECD. (2020). *Teacher Policy Reforms in OECD Countries: Implementation and Impact*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/4cf65107-en

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão pedagógica e a formação de professores. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 9–32). Porto Editora.

Rodrigues, A., & Martins, J. (2018). Avaliação do desempenho docente: Tensões entre controlo e desenvolvimento profissional. *Gestão e Desenvolvimento,* 26, 93–114. https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2018.664

Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação,*

12(13), 105–126. https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1877
Roldão, M. (2008). Avaliação de professores: Da avaliação de desempenho à regulação do trabalho docente. Sísifo – *Revista de Ciências da Educação*, 7, 93–108. http://hdl.handle.net/20.500.11796/920

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2013). *Supervision: A redefinition* (9th ed.). McGraw-Hill.

Stronge, J. (2010). *Teacher evaluation and professional development.* National Comprehensive Center for Teacher Quality.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Secção Debates

Problemas atuais da formação de educadores e professores[1]

Licínio C. Lima[2]

Saúdo todas as pessoas presentes nesta sessão e, de forma especialmente calorosa, as minhas colegas Maria Emília Vilarinho e Teresa Sarmento, e o meu colega Manuel António Silva. Neles e nos seus trabalhos sobre políticas educativas e formação de educadores e professores me procurei inspirar para abordar os problemas atuais da formação de educadores e professores.

Esses problemas parecem-me muitos e graves, despertando-me uma reação crítica que, como disse, não renega, antes pelo contrário, a inspiração no trabalho destes três colegas, mas que, por outro lado, não os quer comprometer, em ocasião festiva, de homenagem, para além daquilo que seria razoável. As conclusões mais ácidas serão, portanto, apenas da minha responsabilidade.

Nos últimos cinquenta anos, em democracia, vivemos um pouco de tudo no que à formação de educadores e professores diz respeito: insuficiências e atrasos, avanços por vezes exemplares, erros e recuos que chegaram a parecer, em certos momentos, pouco plausíveis ou já para além da nossa imaginação mais crítica e em fundo pessimista.

Sem intenção, nem tempo, para fazer história, recordo a enorme carência de educadores e professores com habilitação profissional nas décadas de 1970 e 1980, a par de uma crescente procura social de educação escolar. Era já esse um dos maiores problemas estruturais da chamada Reforma Veiga Simão, de resto sem solução imediata.

A Lei de Bases então aprovada (Lei n.º 5/73) dedicava o seu capítulo 3.º à chamada "Formação dos agentes educativos", em escolas academicamente e socialmente diferenciadas, para educadores de infância e professores do

1 Conferência de encerramento dos XXIV Diálogos sobre Educação: três percursos, múltiplas marcas, organizado pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, e realizado em 24 de abril de 2026 em homenagem aos seus docentes Teresa Sarmento, Maria Emília Vilarinho, Manuel António Silva. O texto mantém as marcas daquele contexto.

2 Professor Emérito do Instituto de Educação da Universidade do Minho, *llima@ie.uminho.pt*

1.º Ciclo do Ensino Básico, remetendo a formação do docentes do Ensino Preparatório para Escolas Normais Superiores (a criar), a formação de professores para o 3.º Ciclo do Ensino Básico para as Universidades e os Institutos Politécnicos (então criados), e a formação de professores para o Ensino Secundário a cargo das Universidades, através de licenciaturas científicas, complementadas por cursos ministrados nos então previstos Institutos de Ciências da Educação (nunca criados), ou seja, remetendo para um sistema sequencial, para um modelo de formação bietápico. Algo que virá a ser superado depois do 25 de Abril de 1974, mas a que, estranhamente, retornamos nos últimos anos.

Bem distinta será a formação de educadores e professores de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, já em contexto democrático. No seu artigo 30.º a LBSE assume como princípio genérico aquilo que designa por "Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas [que não separa] bem como a formação social adequada ao exercício da profissão". Faz ainda referência à formação contínua daqueles profissionais, numa perspetiva de "educação permanente", o que está longe de acontecer, desde logo devido à desvalorização, ou até mesmo à evacuação daquele conceito nos discursos e nas práticas.

A formação, segundo dispõe a LBSE, será "integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática", remetendo para a formação integrada, *lato sensu* e *stricto sensu*, assim garantindo uma dupla articulação. Articulação científico-pedagógica e articulação teórico-prática, desígnio difícil de cumprir, mas que foi central ao chamado "modelo integrado de formação", iniciado em meados da década de 1970 pelas então designadas Universidades Novas.

Valorizava ainda a LBSE de 1986 uma formação capaz de estimular uma atitude simultaneamente crítica e atuante, distinta da atual atitude predominantemente funcional, adaptativa e gestionária, que vai sendo promovida através da legislação ordinária. E pretendia ainda estimular a inovação e a investigação, a formação participada, conducentes a uma prática reflexiva.

Em suma, a LBSE contempla importantes princípios de formação, assume e generaliza elementos dos modelos de formação mais avançados à época, dispondo no seu artigo 31.º que os "educadores de infância e docentes

dos ensinos básico e secundário adquirem qualificação profissional em cursos específicos [...] ministrados em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito", embora preveja – já fora do modelo prefigurado como central – que os professores licenciados possam obter a necessária formação pedagógica em curso adequado, isto é, fora da formação de tipo integrado.

A questão dos modelos de formação remete-nos para uma longa história que, em Portugal, foi sucessivamente marcada por soluções fáceis e rápidas, de pouca exigência e qualidade; lembro, apesar de tudo, meramente a título de exemplo, algumas iniciativas em sentido inverso. É o caso da legislação de 1851, que se refere à exigência de uma formação educacional para se ser professor. A partir de 1901, passa a exigir-se a frequência de cadeiras de Filosofia (incluindo a Psicologia e a Lógica) e de Pedagogia e História da Pedagogia. Em 1911 foram criadas as Escolas Normais Superiores, destinadas a promover "a alta cultura pedagógica". No entanto, até à década de 1970, as oscilações foram acentuadas. Após avanço e recuos, as Faculdades de Ciências passaram, a partir de 1971, a oferecer o chamado "ramo educacional" para as licenciaturas em Matemática, Física, Química e Biologia (modelo bietápico) e em 1987 as Faculdades de Letras iniciaram também, com visível atraso e sob pressão estudantil, o ramo educacional de formação.

Já então, a partir de 1975, as Universidades Novas tinham iniciado as Licenciaturas em Ensino (nos primeiros anos conferindo o bacharelato), incluindo uma componente de formação científica da especialidade (matéria ou matérias a ensinar), uma componente científica de formação em educação (designada de ciências da educação) e, ainda, uma terceira componente de prática pedagógica, ao longo de todo o curso, desde o primeiro ano, culminando num ano de estágio curricular realizado numa escola, com turmas atribuídas aos estudantes-professores estagiários,

Tratava-se de "cursos integrados de formação inicial", como eram referidos na LBSE e no Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores de 1989 (Decreto-Lei n.º 344/89), ou de "licenciaturas em ensino", como também foram designadas.

Em 1995, Bártolo Paiva Campos concluiu assertivamente: "Poder-se-á dizer que organizam cursos segundo o modelo integrado as instituições que se assumem como instituições de formação de professores; organizam segundo o modelo sequencial as que nunca aceitaram assumir-se como

instituições de formação de professores ou como organizadoras de cursos de formação dos mesmos e apenas acabaram por ceder a tal".

Naquela mesmo ano publiquei na *Revista Portuguesa de Educação,* com Rui Vieira de Castro, Justino Magalhães e José Augusto Pacheco, um estudo avaliativo sobre os vinte anos de prática do modelo integrado de formação na Universidade do Minho, claramente apontando, através de dados empíricos, para a relevância do modelo e suas potencialidades, não obstante certas críticas e várias sugestões de melhoria, estas incidindo sobretudo sobre o 5.º ano dos cursos, o estágio pedagógico, em suas relações com as escolas e seus orientadores.

Mas a partir de 1999, a Declaração de Bolonha e a subsequente adequação dos cursos (seguidista e hierarquicamente imposta), marcada por um 1.º ciclo de três anos chamado licenciatura e por um 2.º ciclo de dois anos designado por mestrado, viria a ter um impacto profundo no modelo integrado de formação, conduzindo à sua extinção.

Caiu-se numa solução mais fácil, porém incapaz de garantir um projeto educativo integrado e específico, desde o início da formação superior de educadores e professores. E, no entanto, bastaria observar as soluções adotadas para a formação de médicos e de engenheiros, por exemplo, mantendo a articulação entre 1.º e 2.º ciclos de formação, investindo em mestrados integrados ou de continuidade com a formação de 1.º ciclo, assumindo claramente o projeto de formar, desde o início da formação superior, profissionais altamente preparados.

Observado, por exemplo, o curso de Medicina da Universidade do Minho, conclui-se estarmos perante um projeto de formação integrado e coerente, inovador e criativo, que atribui grande relevância ao que designa por "Ciências Básicas", à metodologia de Projeto e à Prática Profissional, esta, porém, alicerçada numa preparação sólida, que vai ao ponto de incluir a participação das Humanidades.

Parece que é isto que nos falta atualmente na formação de educadores e professores e a que, nas palavras de Manuel António Silva, se pode chamar a "ausência de projeto nos discursos e práticas de formação". E isto sem ignorar os debates, cruciais, mas bastante fora de moda, relativos às relações entre educação e formação.

Com efeito, a formação de educadores e professores está muito para além de uma formação profissional. Ela é um projeto de educação de educadores profissionais, remetendo para a só aparentemente pleonástica

"educação dos educadores", já observada por Marx nas suas teses críticas sobre o filósofo Ludwig Feurbach. Uma educação que, sem ignorar as tecnicidades lhes confere pleno sentido através da articulação entre cultura e esclarecimento, ou razão crítica, na tradição da Ilustração e do conceito alemão de "Bildung". Na verdade, educadores e professores, nesta perspetiva, jamais poderão ser entendidos como técnicos de execução.

Contudo, a receção política e institucional do Processo de Bolonha, em Portugal, na educação de educadores e professores profissionais, revelou-se incapaz de garantir aquelas dimensões, antes resultando em receções ambivalentes por parte dos formadores: alguns muito críticos, embora outros razoavelmente generosos e crentes nas promessas pretensamente pedagógicas de Bolonha, em boa parte por cumprir. Isso mesmo é revelado em estudo de Emília Vilarinho e colegas, apontando para a extinção do modelo integrado de formação como uma das repercussões negativas, embora não sem alternativa, tal como foi conduzido pelos governos e, depois, pelas instituições de educação superior.

Regressou-se, sem razões substantivas, ao modelo sequencial, de forma politicamente e cientificamente subordinada, contra as universidades e os cursos no terreno, dando origem aos atuais mestrados em ensino, na maioria dos casos desarticulados das licenciaturas. Ao longo dos últimos anos assistiu-se, quase sempre de forma aquiescente, a uma forte e progressiva desvalorização da chamada "componente", ou "área", de "formação educacional geral", a uma desvalorização do estágio pedagógico, a uma crescente tecnicização e didatização da formação inicial.

O Decreto-Lei n.º 43/2007 veio aprovar o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, já no quadro da lógica das qualificações, embora pondo termos às categorias do passado – "habilitação própria" e "habilitação suficiente" –, então vistas como ultrapassadas e incompatíveis com as exigências e o prestígio da profissão, embora a primeira se encontre em recrudescimento no presente.

As componentes de formação estabelecidas no que se refere ao grau de mestrado em ensino e em educação pré-escolar são objeto de um processo de desvalorização das ciências da educação, agora sob a designação de "formação educacional geral", aumentando as componentes e respetivos créditos de didáticas específicas e de prática de ensino supervisionado.

O Decreto-Lei n.º 79/2014 reviu o regime jurídico antes estabelecido, desvalorizando genericamente a formação educacional e didática,

embora sobretudo a primeira, inserindo mais formação de base na área da docência, isto é, na área das matérias específicas a serem lecionadas, as quais segundo o modelo fragmentado antes adotado, se encontravam circunscritas ao 1.º ciclo de formação. Trata-se, segundo aquele diploma legal, de "complementar, reforçar e aprofundar a formação académica", contrariando a lógica do modelo sequencial adotado, a partir de uma conceção restrita de formação académica, a qual parece não incluir as ciências da educação, a pedagogia e nem sequer a didática.

Dava-se início ao processo de atomização e estreitamento das áreas de formação definidas sucessivamente pelo legislador. Descendo-se a detalhes de microgestão nunca vistos, bem como decidindo os respetivos créditos a atribuir. Por exemplo, a "formação na área de educação geral", drasticamente reduzida e internamente desarticulada, "integra, em particular, as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização, e da organização e gestão da sala de aula", numa expressão do poder centralizado e, aparentemente, do saber pericial do legislador.

Esse processo jamais parou, até hoje, seja através do Decreto-Lei n.º 112/2023, seja através do mais recente Decreto-Lei nº 9-A/2025. Aqui, a área educacional geral pode quedar-se por 6 créditos em 90, ou até mesmo por 6 créditos num total de 120. Mesmo quando é afirmado que se pretende valorizar a profissão docente e atrair novos profissionais, objetivos que, até este momento, continuam por alcançar. Afirma-se pretender robustecer áreas e procedimentos cruciais para o reforço da componente pedagógica e científica e da vertente de prática autónoma supervisionada, o que parece igualmente difícil de atingir, seja pela opção sequencial e fragmentada, seja pela desvalorização da formação educacional fundamental, ou básica. Atribui-se um suplemento remuneratório aos docentes orientadores cooperantes, ou, em alternativa, a redução da sua componente letiva, ambas já consideradas insuficientes pelos visados. Aumenta-se o número de horas de exercício efetivo de atividade autónoma com alunos, por parte dos estagiários, o que é positivo, embora muito dependente das formas de concretização. Admite-se a possibilidade de atribuir bolsas de estudo durante os dois últimos semestres, solução bastante aquém daquela que vigorou no passado.

Quanto às componentes de formação (artigo 7.º), prossegue o caminho já antes traçado: área da docência retomada no 2.º ciclo; área educacional mínima; didáticas específicas com protagonismo; área cultural,

social e ética incompreensivelmente desligada da área educacional geral; iniciação à prática profissional muito tardia face ao modelo integrado, onde a prática pedagógica era iniciada logo no primeiro ano da licenciatura, incluindo assistência e observação de aulas, mas muito mais do que isso, até culminar no estágio pedagógico. Em termos de regulamentação, só falta indicar os autores e as obras de leitura obrigatória.

Como foi possível caminhar, sem oposição, nesta direção instrumental, heterónoma, tecnicista e hiper-regulamentadora, já próxima da lógica dos padrões em vigor nalguns países, é algo que exigiria estudo crítico, até para compreender como as instituições de educação superior foram objetivamente apoucadas na sua autonomia estatutária e se encontram, agora, numa situação difícil. Também seria oportuno discutir como as escolas de formação de educadores e professores se dividiram internamente, por via do distinto protagonismo atribuído pelo legislador às componentes de formação e aos seus respetivos créditos, à margem de um projeto educativo próprio, autonomamente construído.

Aquilo a que se poderia chamar a variação dos créditos estruturalmente impostos por decreto, continuará, previsivelmente, a ser aprofundada. Atualmente vive-se sob o regime das chamadas "competências obrigatórias", sem espaço e sem créditos para desenvolver um projeto de formação próprio, com marca das respetivas instituições em termos científicos e didáticos.

A formação educacional chamada "geral" foi ridiculamente diminuída. Passou, por exemplo, a integrar, por decreto, a formação em tecnologias digitais, dificilmente passíveis de integração nos fundamentos da educação, mas nenhuma menção é feita à história contemporânea da educação e dos modernos sistemas educativos e escolares; à análise das atuais políticas educativas nacionais e europeias¸ ao estudo das ideias pedagógicas e dos grandes pedagogos do século XX; à sociedade em que vivemos, com toda a sua complexidade e diversidade, à crise das democracias, etc.

Ao invés, a comunicação social fez recentemente eco de que o Banco de Portugal, a Comissão de Mercado de Valores Imobiliários e a Autoridade de Supervisão de Seguros e Fundos de Pensões apresentaram ao governo uma proposta no sentido de, em conjunto, elaborarem conteúdos de literacia financeira e de empreendedorismo que deverão ser introduzidos nos planos de estudo dos mestrados em ensino. Falta conhecer o número de créditos

e qual a área de formação na qual a literacia financeira e empreendedora será integrada. Suspeito que pode vir a ser a área de "formação educacional geral", onde tudo parece caber, menos os contributos específicos do pensamento e da investigação em educação.

Não se estranhe que os formandos, ou os jovens educadores e professores, não sejam capazes de mencionar dois ou três grandes pedagogos ou correntes de pensamento educacional marcantes no século XX, ou que não conheçam a LBSE de 1986, ou as principais marcas do processo de europeização da educação e respetivos conceitos de política educativa.

A desintelectualização da formação de educadores e professores é preocupante, contribui para a sua desprofissionalização, reforça a sua falta de autonomia pedagógica. Mesmo quando a OCDE vem agora afirmar, segundo o "Teacher Knowledge Survey", de 2024, que os educadores e professores portugueses são aqueles que detêm maior conhecimento pedagógico, embora destacando os docentes mais velhos e de saída, e focando-se de forma insular e restritiva numa conceção de pedagogia limitada aos processos de instrução, à aprendizagem e à avaliação, mas não à estratificação social dos alunos, à diferenciação pedagógica ou à autonomia dos docentes, por exemplo.

Genericamente, a desvalorização da cultura educacional e da componente pedagógica é evidente, tal como acontece com o conhecimento profissional, matérias que foram apontadas por Teresa Sarmento nos seus trabalhos.

A antes mencionada valorização da prática pedagógica autónoma e supervisionada (estágios) não chega a consagrar verdadeiros estágios pedagógicos, incidindo sobre todas as vertentes e valências de intervenção de um educador profissional, dentro e fora da sala de aula, tanto do ponto de vista didático quanto do pondo de vista da gestão escolar, da direção de turma, da relação com a comunidade, da elaboração e desenvolvimento de projetos, etc.

Creio que o atual modelo de formação, sequencial e bietápico, corre o risco de não ser nem verdadeiramente sequencial nem propriamente bietápico, para além de não ser mais integrado, mas antes fragmentado e justaposto. Na verdade, quando na pretensa segunda etapa de formação (educacional, embora na prática mais de feição técnico-didática) se esperaria que as áreas de conhecimento da educação surgissem, sequencialmente, após as áreas de formação académica restrita, de acordo com o modelo

atomizado e desarticulado que foi adotado, o que ocorre é uma tentativa de "complementar, reforçar, desenvolver" essa mesma área dos conteúdos a ensinar, sem tempo nem espaço, nem créditos suficientes para uma educação de educadores, também nos planos científicos da educação e no âmbito da sua formação cultural, intelectual e ética. O atual modelo rejeitou a formação integrada, mas já não é, sequer, verdadeiramente sequencial e bietápico: é um híbrido em risco de deriva tecnocrática e instrumental.

Concluo.

Os riscos de desprofissionalização de educadores e professores, logo a partir da sua formação inicial, não me parecem desprezáveis. O prestígio social e profissional tende a diminuir perante a superior importância agora atribuída à gestão e aos gestores, bem como às lideranças unipessoais e aos processos de avaliação, de competição e de vigilância.

Nesse contexto, a situação agrava-se perante a introdução de novas formas de controlo digital, contribuindo para sitiar as já redizídas margens de autonomia profissional, para isolar os docentes, para desvalorizar as ciências da educação e a pedagogia, o trabalho colegial e cooperativo.

Quando, como vimos, a formação inicial assume idênticos princípios técnico-instrumentais, objetivistas e racionalistas, como aconteceu a partir do Processo de Bolonha, a situação tende a agravar-se. Os modelos de formação foram padronizados e burocratizados pelo legislador, a autonomia das instituições de educação superior revela-se quase uma miragem no que se refere à formação inicial, as componentes ou áreas de formação são objeto de fragmentação, estandardização e quantificação. A sua análise revela um profundo retrocesso, com riscos de desvalorização de uma formação educacional comum, alargada, intelectualmente e culturalmente rica, de resto cada vez mais justificada em termos intelectuais e sociais perante a diversidade sociocultural, económica, étnica, religiosa, etc., que se manifesta hoje nas escolas portuguesas.

Embora indispensáveis ao exercício profissional, as contribuições mais técnicas e pragmáticas só fazem pleno sentido à luz de uma modelo de formação política, socialmente e axiologicamente claro, sob risco de excessiva didatização e de subordinação técnica dos profissionais perante injunções que sobre eles recaem.

Os educadores e professores são, lato sensu, trabalhadores intelectuais, culturais e sociais, e não meros técnicos de execução, mentores ou assistentes de aprendizagens, provedores de competências,

ou educometristas, promotores de habilidades avançadas, animadores de mentalidades empreendedoras.

Tudo isso consta já de documentos políticos – da União Europeia e da OCDE, à legislação portuguesa –, mas os docentes são, acima de tudo isso, educadores profissionais. E isso exige uma formação intelectual e científica compatível, sob risco de cairmos naquilo a que Joaquim dos Santos Simões chamava, na década de 1970, os *professores baratos, saldo de fim de estação*, em contradição plena com os discursos hiperbólicos sobre qualidade e excelência em educação, mas sobretudo em contradição com a crescente complexidade e diversidade da educação escolar nos nossos dias, sob os riscos de uma racionalidade técnica e instrumental, de competição e de mensuração, que menoriza os educadores e a educação logo a partir da sua formação inicial, incluindo depois os próprios alunos.

Defendo, por isso, ser necessário romper com a "pedagogia da precariedade", nas palavras de Henry Giroux, para construir uma pedagogia contemporânea, da autonomia e da humanização, da democracia e dos direitos humanos, aberta à participação plural da sociedade, sem deixar de se manter ancorada nos saberes científicos e profissionais que a poderão defender de soluções desumanizantes e de injunções burocráticas alienantes. Invertendo o caminho em direção à "semi-formação", conceito adorniano cada vez mais presente nas políticas e nas práticas, entre a "indústria cultural" e a "indústria do ensino". Recusando uma formação tecnicista centrada nos meios e na mera transferência e aplicação de saberes exteriores à profissão e alheios aos fins da educação e aos valores que a regem numa sociedade democrática e multicultural.

Sem isso, não vejo, aliás, por que razão a formação de educadores e professores haveria de continuar a ser oferecida por instituições de educação superior e, designadamente, por universidades. Sendo-o, existem responsabilidades científicas, culturais e intelectuais indeclináveis e, por isso, é tempo de agir em conformidade.

IIIª SÉRIE, NÚMERO 2
JULHO 2026

INVESTIGAR em EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO e PROFISSIONALIDADE DOCENTE:

TENSÕES EMERGENTES e DESAFIOS