

Investigação em Ciências da Educação

Contribuições científicas
e desafios futuros

Leonor L. Torres; José A. Pacheco (coordenação)

CIED Centro de
Investigação
em Educação





UMinho Editora

Investigação
Ciências Sociais



Centro de
Investigação
em Educação

AUTORES

Licínio C. Lima
Cristina C. Vieira
Mário Luiz Neves de Azevedo
Leonor L. Torres
José A. Pacheco
Germano Borges
Osvaldino Wilson Mweleyavo António
Flávia Vieira
Vânia Graça
Glória Solé
Altina Ramos
Sílvia Nunes
Fátima Antunes
Francisco Velasquez-Semper
Luís Dourado
Bruna Plácido

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Manuela Martins
José António Brandão Carvalho

FOTO CAPA

Tirachard Kumtanom/Shutterstock

DESIGN

Tiago Rodrigues

PAGINAÇÃO

Carlos Sousa | Talento & Tradição

EDIÇÃO UMinho Editora

LOCAL DE EDIÇÃO Braga 2025

eISBN 978-989-9074-91-0

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187>

Os conteúdos apresentados (textos e imagens) são da exclusiva responsabilidade dos respetivos autores.
© Autores / Universidade do Minho – Esta obra encontra-se sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

Investigação em Ciências da Educação

Contribuições científicas
e desafios futuros

Coleção Investigação I Ciências Sociais

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

	<i>Introdução</i> , Leonor L. Torres e José A. Pacheco	7
I	INVESTIGAR EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: ITINERÁRIOS E DILEMAS METODOLÓGICOS	11
	<i>Considerações sobre problemas, tempo e escala de observação na investigação em educação</i> , Licínio C. Lima	13
	<i>Conceber um projeto de investigação qualitativa: Das decisões ao nível concetual às indecisões no plano metodológico</i> , Cristina C. Vieira	41
II	EDUCAÇÃO DOUTORAL EM DEBATE: REFORMAS NEOLIBERAIS E TENSÕES EPISTÉMICAS	75
	<i>Educação em Tempos de Sociedade Métrica: A plataformização como meta e metáfora de novas reformas neoliberais no Estado do Paraná – Brasil</i> , Mário Azevedo	77
	<i>Educação Doutoral em Ciências da Educação em Portugal: Expansão, diversificação e desafios emergentes</i> , Leonor L. Torres	109
	<i>Orientações Referenciais na Educação Doutoral da Universidade do Minho</i> , José A. Pacheco	139
III	PRODUÇÃO CIENTÍFICA EMERGENTE: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO DOUTORAL EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	155
	<i>Exceção ou ilusão? A excelência escolar e os desafios da adaptação universitária</i> , Germano Borges e Leonor L. Torres	157
	<i>A supervisão de estágio na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição angolana</i> , Osvaldino Wilson Mweleyavo António e Flávia Vieira	185
	<i>Novas abordagens e cenários de aprendizagem digitais e ativos para uma aprendizagem histórica socioconstrutivista: Um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º CEB</i> , Vânia Graça, Glória Solé e Altina Ramos	211

<i>Transição para a inatividade laboral e condição sénior: Dinâmicas socioeducativas e envelhecimento ativo</i> , Sílvia Nunes e Fátima Antunes	241
<i>A interculturalidade nas aulas de ciências no Chile: Práticas e perspectivas de professores de ciências naturais e biologia</i> , Francisco Velasquez-Semper e Luis Dourado	267
<i>Compreender e transformar práticas através da indagação da pedagogia – um estudo em contexto universitário</i> , Bruna Plácido e Flávia Vieira	293
Notas biográficas dos coordenadores	317

Introdução

As transformações recentes nas políticas de ensino superior, moldadas por orientações neoliberais que privilegiam indicadores de desempenho e reforçam a mercantilização do conhecimento, têm vindo a reconfigurar o modo como se concebe e realiza a investigação científica no campo das Ciências da Educação. Estas orientações têm suscitado dilemas e controvérsias quanto ao modo de perspetivar a investigação, cada vez mais pressionada a abdicar da sua complexidade epistemológica e metodológica em favor de lógicas de padronização, frequentemente materializadas na redução do conhecimento a métricas uniformizadas e indicadores quantificáveis. Neste contexto, a digitalização e a crescente plataformização da educação e da ciência não só introduzem novas formas de regulação e vigilância, como também reforçam a centralidade dessas métricas, ao automatizar e padronizar processos de recolha, análise e comparação de dados científicos. Esta integração tecnológica acaba por condicionar a própria conceção da investigação, favorecendo abordagens que se alinham com os formatos e requisitos impostos por plataformas e *softwares* – geralmente mais compatíveis com modelos positivistas e quantitativos – e desvalorizando investigações de carácter interpretativo, crítico ou participativo. Assim, questões epistemológicas e metodológicas passam a ser moldadas por imperativos métricos, não só devido à pressão para atingir determinados indicadores de desempenho científico, mas também pelas lógicas inscritas nas plataformas digitais, que, ao estruturarem a produção, circulação e validação do conhecimento, tendem a privilegiar formatos padronizados e quantificáveis de investigação. Tal cenário impõe uma reflexão aprofundada sobre os novos problemas, desafios e dilemas colocados hoje à investigação e à formação doutoral em Ciências da Educação, num contexto de maior complexidade do sistema educativo e de expansão da formação de professores.

Tem sido neste quadro tenso e multifacetado que o Centro de Investigação em Educação (CIEd) e a Direção do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho têm promovido diversas iniciativas científicas dirigidas a investigadores e estudantes de doutoramento, com o objetivo de debater as questões de investigação que se colocam no atual contexto académico e político, sublinhando a importância de contrariar as lógicas aceleradas de produção de conhecimento e de recuperar tempos e espaços

de reflexão crítica, colaboração genuína e aprofundamento epistemológico. Assentes numa lógica de partilha crítica e de construção colaborativa do conhecimento, estas iniciativas têm privilegiado metodologias e formatos diversificados de comunicação científica, contribuindo não apenas para o aprofundamento teórico e metodológico do conhecimento no domínio das Ciências da Educação, mas também para o fortalecimento de redes interinstitucionais e intergeracionais. A partir destes espaços de diálogo e reflexão – com destaque para as Jornadas Doutorais em Ciências da Educação – emergiu a motivação para a presente obra, que reúne contributos de investigadores de diferentes gerações, que enriqueceram a construção coletiva do conhecimento no campo das Ciências da Educação. A ideia de reunir diversos contributos, privilegiando temáticas clássicas e abordagens emergentes, concretiza um princípio inclusivo, participativo e cooperativo de *fazer ciência*, promovendo uma *cidadania científica* tecida no quotidiano através de redes, projetos e parcerias entre investigadores seniores integrados no CIEd e investigadores em formação.

Estruturado em três partes complementares, este livro reúne onze capítulos – cinco da autoria de investigadores integrados e seis de recém-doutores em Ciências da Educação. Estas últimas contribuições resultaram de uma seleção rigorosa de propostas submetidas a uma *call* aberta a todos os recém-doutores que apresentaram os resultados das suas investigações na II.^a edição das Jornadas Doutorais em Ciências da Educação, realizada em junho de 2024. Este projeto editorial representa, simbolicamente, a articulação entre as duas estruturas de acolhimento do Doutoramento – CIEd e Direção do Curso – e pretende afirmar-se como um recurso científico e pedagógico relevante para apoiar a orientação, a docência e a investigação no âmbito da formação doutoral. Da reflexão sobre fundamentos epistemológicos e metodológicos (Parte I), passando pela análise crítica das dinâmicas e desafios da educação doutoral num contexto de reformas políticas e institucionais pautadas por lógicas neoliberais (Parte II), até à disseminação da produção científica emergente em projetos de doutoramento (Parte III), a obra oferece um olhar abrangente e em diferentes escalas, dos desafios e possibilidades da investigação em Ciências da Educação.

A **primeira parte**, *Investigar em Ciências da Educação: Itinerários e dilemas metodológicos*, reúne dois capítulos que exploram os fundamentos epistemológicos e metodológicos que sustentam este campo científico. Esta secção inicial assenta no reconhecimento da centralidade da metodologia de investigação para o desenvolvimento de competências de pesquisa, sublinhando o seu papel estruturante nos ciclos avançados de formação. No

âmbito específico das Ciências da Educação, a metodologia assume contornos particularmente complexos e diversos, inscrevendo-se num campo multirreferenciado, habitado por diversas perspectivas disciplinares que se encontram associadas a diferentes fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos. Os dois capítulos refletem justamente sobre a pulverização teórica e metodológica que caracteriza o campo das Ciências da Educação, destacando as potencialidades científicas de uma racionalidade própria e específica de fazer ciência, a partir de um olhar que extravasa a mera aplicação estandardizada de métodos e técnicas. Licínio C. Lima discute as dimensões do problema, do tempo e da escala na investigação em educação. Problematisando a subordinação da investigação em educação a agendas políticas e legislativas, o autor adverte para os riscos de uma investigação acrítica, normativista e instrumental, que reproduz categorias oficiais sem distanciamento teórico, comprometendo a autonomia científica e a complexidade da análise dos fenómenos educativos. Enfatiza, ainda, a importância de considerar o tempo – nas suas dimensões curta, conjuntural e longa – e a escala de observação – micro, meso, macro, mega – como dimensões essenciais na análise, evidenciando o potencial heurístico de abordagens que articulem essas diferentes perspectivas para evitar reducionismos e enriquecer a compreensão da complexidade educativa. Cristina C. Vieira reflete sobre a construção de projetos qualitativos e as decisões conceituais e metodológicas implicadas. A autora problematiza a complexidade da investigação qualitativa em educação, defendendo um compromisso ético, epistemológico e metodológico com a compreensão situada das experiências humanas, e sublinhando a importância da reflexividade, da credibilidade e da coconstrução do conhecimento para uma ciência mais democrática e transformadora.

A **segunda parte**, *Educação Doutoral em debate: Reformas neoliberais e tensões epistémicas*, aborda criticamente os fatores que condicionam o desenvolvimento da formação doutoral. Mário Azevedo abre esta parte com uma abordagem crítica do impacto das reformas neoliberais no Brasil e da metáfora da sociedade métrica, oferecendo um enquadramento global que permite compreender como essas dinâmicas de regulação e controlo afetam a educação doutoral, sujeitando-a a lógicas de produtividade, avaliação performativa e gestão por indicadores que condicionam a liberdade académica e a construção autónoma do conhecimento; Leonor L. Torres analisa a expansão e diversificação da educação doutoral em Ciências da Educação em Portugal, evidenciando como, apesar dos avanços na democratização e internacionalização, os programas doutorais têm sido progressivamente moldados por lógicas de estandardização e performatividade, o que

impõe tensões entre a vocação crítica do campo e as exigências externas de produtividade, empregabilidade e regulação; José A. Pacheco apresenta e analisa as orientações referenciais para a educação doutoral na Universidade do Minho, destacando a sua construção colaborativa e articulação com padrões europeus. Sustentadas por uma matriz de avaliação, estas orientações visam apoiar a autoavaliação institucional, promovendo uma cultura de qualidade, responsabilização e melhoria contínua.

Por fim, a **Terceira Parte**, *Produção científica emergente: Contributos da investigação doutoral em Ciências da Educação*, dá voz a investigações doutorais desenvolvidas em várias especialidades que ilustram a vitalidade e diversidade do campo. Através da utilização de diferentes quadros teóricos e metodológicos, estes estudos demonstram não apenas solidez científica, mas também um claro compromisso com a relevância social da investigação, a transformação das práticas educativas e a valorização de perspetivas plurais e situadas. Esta secção confirma, assim, o papel da investigação doutoral como motor de inovação, aprofundamento crítico e produção de conhecimento rigoroso e contextualizado. São aqui abordadas questões como a excelência escolar e adaptação universitária (Germano Borges e Leonor L. Torres), a supervisão de estágio na formação de professores em Angola (Osvaldino António e Flávia Vieira), a aprendizagem histórica em ambientes digitais (Vânia Graça, Glória Solé e Altina Ramos), as dinâmicas do envelhecimento ativo (Sílvia Nunes e Fátima Antunes), a interculturalidade no ensino de ciências no Chile (Francisco Velasquez-Semper e Luís Dourado), e a transformação das práticas pedagógicas no ensino superior (Bruna Plácido e Flávia Vieira). Releva-se a importância de os orientadores científicos se associarem ativamente à produção colaborativa destes contributos, não apenas como supervisores académicos, mas como co-construtores críticos do conhecimento, fomentando uma relação dialógica que enriquece tanto o percurso formativo dos doutorandos como a própria vitalidade científica do campo.

Ao reunir olhares diversos e metodologias plurais, esta obra constitui um testemunho vivo da investigação em Ciências da Educação, comprometida com a complexidade dos fenómenos educativos e com a construção coletiva de conhecimento transformador.

Leonor L. Torres e José A. Pacheco

I. Investigar em Ciências da Educação: Itinerários e dilemas metodológicos

Considerações sobre problemas, tempo e escala de observação na investigação em educação*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.1>

Licínio C. Lima**

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0003-0899-7987>.

Resumo: Os problemas de investigação em educação não são problemas sociais, políticos, pedagógicos, ou didáticos definidos segundo os interesses dos atores políticos e mais poderosos, mas antes construções que só adquirem sentido a partir de certos referenciais teóricos e epistemológicos. É por isso injustificável a secundarização das teorias sociais na investigação, ignorando que todos os fenómenos educativos são fenómenos sociais e que todas as práticas pedagógicas e didáticas são práticas sociais. De entre as questões teóricas relevantes, o autor apresenta várias considerações relativas ao *tempo* e à *escala de observação* na investigação em educação.

Palavras-chave: Problemas de investigação em educação; tempo; escala de observação; teoria social.

Abstract: Research problems in education are not social, political, pedagogical or didactic problems defined according to the interests of the most powerful political actors, but rather constructions that only acquire meaning from certain theoretical and epistemological references. It is therefore unjustifiable to relegate social theories to secondary importance in research, ignoring the fact that all educational phenomena are social phenomena, and that all pedagogical and didactic practices are social practices. Among the relevant theoretical issues, the author presents several considerations regarding the *time* and *scale of observation* in educational research.

Keywords: Research problems in education; time; observation scale; social theory.

Introdução: problemas de investigação

Não parece injustificado admitir que a investigação em educação continua ainda bastante dependente de agendas de política educativa enquanto realidade de *primeira ordem*, subordinada a temas e conceitos, tempos e escalas de observação, e de intervenção, que vão acompanhando de perto, e por vezes mimeticamente, os ciclos políticos, e sobretudo a ação de instâncias internacionais e supranacionais, de governos nacionais e de outros poderes subnacionais, bem como as prioridades definidas pelas administrações e respetivos aparelhos organizacionais oficiais. A pertinência académica, a responsabilidade social dos investigadores, a compreensão das orientações políticas e pedagógicas contemporâneas, embora justifiquem uma especial atenção aos ciclos governativos, à ação política e à produção legislativa não são, porém, necessariamente concretizáveis através da sua importação, mais ou menos direta e imediata, para as agendas de investigação, à margem de mediações teóricas que lhes confirmem sentido e as definam enquanto problemas a investigar.

Os problemas de investigação em educação não são problemas sociais, políticos, pedagógicos, ou didáticos, institucionalmente definidos segundo os interesses primeiros e as regras dos atores políticos e de outros protagonistas mais poderosos¹, mas antes construções que só adquirem sentido pleno a partir de certos referenciais teóricos e epistemológicos. Por isso os problemas de investigação e as chamadas *perguntas de partida* divergem consoante as teorias, de tal modo que certos problemas só são admissíveis no quadro de certas teorias e não de outras. Também por isso os investigadores não se limitam a identificar problemas de investigação, como se estes lhes fossem alheios e externos, eventualmente pré-existentes numa dada realidade, à espera de serem identificados, quando, na verdade, se trata de construir, de traçar problemas de investigação, e não meramente de os identificar. A este propósito, Gaston Bachelard (1996) deixou claro que os problemas a investigar não se impõem por si, nem emergem naturalmente, uma vez que em ciência nada acontece por si, nada nos é oferecido ou dado, tudo é objeto da nossa construção.

A este respeito, contudo, chega a ser muito esclarecedora a participação em congressos e outras reuniões científicas, sendo geralmente fácil a

¹ A este respeito, é oportuno remeter para dois autores clássicos: C. Wright Mills (1982, p. 101), a propósito dos chamados “problemas práticos”, no contexto do que designou por “praticismo liberal”; Peter I. Berger (1983, pp. 46-47), no que se refere à distinção entre “problema social” e “problema sociológico”.

identificação das formas como a agenda de investigação, a linguagem e os conceitos-chave adotados, os projetos em curso, os dados teóricos e empíricos, as teses, as hipóteses de trabalho e as discussões giram, por vezes maioritariamente, em torno de um facto político, de um projeto de lei, de uma medida legislativa recente, ou de um novo lema da União Europeia, capazes de exercer uma espécie de força centrípeta que parece dificilmente contrariável. Em casos extremos, pode mesmo vir a ocorrer uma espécie de inversão, por efeito de uma sobredeterminação política que se manifesta, intencionalmente ou não, numa imposição de problemáticas, como se fosse já o campo político a formular, implicitamente, as perguntas de investigação que considera legítimas e oportunas, para além de, eventualmente, prioritárias em termos de financiamento público.

Em tais casos, apresentada segundo critérios de “relevância”, coloca-se a atividade de investigação e de produção de conhecimento ao serviço da agenda política (uma forma de investigação orientada, ou dirigida, em busca de *expertise*, mais típica das chamadas *policy sciences*), numa tentativa de dotar de legitimidade científica a tomada de decisão política, ou de confirmar os seus acertos, ou de apontar desacertos, através de dados empíricos tão ao gosto do incrementalismo e das chamadas *políticas baseadas em evidências*. Em casos menos extremos, por vezes até sob perspetivas críticas claramente assumidas por parte de quem pesquisa, os autores não deixam de incorrer em exercícios de sobredeterminação teórica e conceptual, tal como de naturalização dos seus objetos de estudo, quando adotam os mesmos raciais do legislador, atribuindo centralidade aos conceitos, implicitamente ou explicitamente presentes na legislação e noutros discursos normativos, aceitando sem debate a definição da realidade e os nexos de causalidade reivindicados pelas autoridades, não cuidando da necessária distância crítica relativamente a discursos políticos persuasivos e a processos de legitimação de diversa e sofisticada natureza. Por isso se pode encontrar em trabalhos académicos justificação para sua pertinência científica a partir da invocação da centralidade desta ou daquela questão em termos políticos, indiciando uma manifesta falta de autonomia relativa do campo científico face ao campo político. E por isso não surpreende que certa investigação assuma uma vocação mais normativista e pedagógica, frequentemente de feição prescritiva, do que de natureza compreensiva e interpretativa, correndo os riscos de cair numa “instrumentalidade incontrollada” (Correia, 1998, p. 19).

A título de exemplo, se se toma como referencial o conceito de autonomia universitária, tal como este se encontra eventualmente definido numa Lei

de Bases do Sistema Educativo e na demais legislação, para estudar as políticas governamentais e as práticas de autonomia numa dada universidade, ao longo de um determinado período temporal, fica-se enclausurado, do ponto de vista teórico-conceitual, no universo específico que foi adotado do ponto de vista político-ideológico e normativo pelo legislador, mesmo que este tenha sido anteriormente influenciado por quadros teóricos específicos. Como aceitar tal sobredeterminação, e que os textos jurídicos sejam assumidos como fontes legítimas e adequadas em termos analíticos e interpretativos? Não são as referidas fontes parte dos objetos de estudo, da realidade que se quer analisar? Como interpretar criticamente o conceito de autonomia universitária do legislador se nos encontramos desprovidos de referenciais teórico-conceituais, de vocação analítica e compreensiva, selecionados de acordo com a agenda científica de quem investiga?

Outros exemplos podem incluir questões de ordem terminológica, como a aparentemente anódina mudança de linguagem que vem sendo adotada por alguns setores políticos e, generalizadamente, pelos meios de comunicação social em Portugal, relativamente à educação de infância (ou “educação pré-escolar”, segundo a Lei de Bases de 1986), agora invariavelmente nomeada como “ensino pré-escolar” (ou simplesmente “o pré-escolar”), acentuando a tendência para a sua formalização e racionalização por referência à *forma escolar moderna* e às atuais tecnologias de reforma e de controlo mais típicas da educação escolar; a substituição, plena de intencionalidade política, da categoria “rede pública” de estabelecimentos de educação e ensino, consagrada na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo conceito programático para certas forças políticas de “rede nacional” ou “rede de ofertas educativas”, assim diluindo a responsabilidade do Estado pela provisão de uma rede pública de escolas, abrindo o campo à iniciativa privada e a eventuais políticas de escolha e de cheques-ensino; o uso generalizado nas escolas e agrupamentos, do conceito de “direção” para referir o diretor e a sua equipa, quando não se trata de um órgão colegial, mas sim de um órgão unipessoal de administração e gestão, de resto eleito por aquele que o legislador designa por órgão de direção (o conselho geral), embora a investigação tenda a questionar a capacidade de ação política e estratégica dos conselhos gerais (Lima, Sá e Torres, 2020); ou ainda, em termos supranacionais, a insistência da União Europeia no conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, com acentuados contornos vocacionalistas, de ajustamento funcional à competitividade económica e de responsabilização individual pela construção de *portefólios de competências*, assim rompendo com certas abordagens de recorte humanista-crítico que tomavam como referência conceptual a “educação permanente”, ou a

“educação ao longo da vida”, e que insistiam no “aprender a ser” e não sobretudo no “aprender para ganhar”. Da “educação inclusiva” à “autonomia e flexibilidade curricular”, passando pela “literacia digital” e pela “liderança”, são inúmeras as categorias projetadas pelos discursos políticos e normativos que não poderão ser tomadas pelos investigadores como referenciais teórico-conceituais de vocação compreensiva. Trata-se, ao invés, de discursos e de categorias que são objetos privilegiados de análise e interpretação, através da atividade de investigação em educação.

Epistemologia e teorias sociais

Para além de ideários políticos, agendas, programas, medidas legislativas e, também, de conceitos-chave de política social e educacional, e ainda de expressões que circulam em distintos contextos e escalas, do local e institucional ao transnacional e supranacional, que de certo modo compõem uma espécie de código dominante, parte de uma *doxa*, ou opinião maioritária, isto é, um senso comum amplamente disseminado e partilhado², há ainda que incluir, embora com estatuto teórico e conceptual, as abordagens e análises académicas dotadas de elevado *status*, objetos de disseminação e de adesão intelectual generalizadas a múltiplos contextos e geografias. Tais quadros teóricos e correspondentes matrizes de racionalidade, temporalmente e espacialmente referenciados – ou seja, sempre situados e contingentes –, podem, contudo, por iniciativa dos investigadores, adquirir também o estatuto de sobredeterminações teóricas. Isso pode ocorrer por efeito de uma espécie de divisão do trabalho intelectual entre os centros e as periferias da produção académica às escalas nacional, internacional, global, etc., mais plausivelmente quando a receção dos investigadores assumir uma posição passiva, de mero consumo ou aplicação aquiescente de racionais teóricos alheios às suas realidades concretas sob pesquisa, correndo riscos de sobreinterpretação, de enviesamento, ou de manifesta desadequação. Admitir a partilha de agendas e soluções de política educativa, de estruturas institucionais isomórficas, de elementos culturais bastante generalizados, bem como as influências exercidas por importantes agências com impacto mundial, não significa exatamente o mesmo para todos os autores e, muito menos, em todos os lugares; tal como a adesão a certas abordagens teóricas

2 Que atualmente incluiria, por exemplo, certos conceitos e significações de autonomia e descentralização, prestação de contas, liberdade de escolha, qualidade e avaliação, escolas eficazes e liderança, empreendedorismo, competitividade e empregabilidade, competências e habilidades economicamente valorizáveis...

não significa, necessariamente, a sua reprodução em termos de interpretação, mas antes o seu confronto com as realidades sob estudo, o seu eventual refinamento, ou a sua revisão. Mesmo nos casos de adoção de modelos teóricos produzidos por outros autores, mas situacionalmente convocados de forma coerente e pertinente, é sempre de um exercício de “tradução” e de “recontextualização” que se trata, por iniciativa e esforço despendidos por parte de quem é responsável pelo exercício de articulação. Tal como é, com frequência, sobre as desarticulações relativas, disjunções ou ruturas que ocorrem no interior de tais exercícios, que acabam por ser edificadas soluções mais ou menos complementares, aprofundamentos, ou, pelo contrário, perspectivas teóricas concorrentes e, eventualmente, originais.

Algumas das situações referidas resultam daquilo que Pierre Bourdieu designou como a “heteronomia de um campo”, a qual se manifesta principalmente através da expressão direta dos problemas, sobretudo os políticos, que são exteriores a um determinado “universo intermediário” entre o conteúdo textual e o contexto social, dotado de uma “autonomia parcial”, a que chamou “campo” (Bourdieu, 2003, pp. 20-22). A investigação em educação encontra-se, de resto, frequentemente subordinada a múltiplas influências e sobredeterminações, como há mais de duas dezenas de anos foi apontado em texto introdutório (Lima e Afonso, 2002, pp. 7-16). Nesse trabalho, chamava-se a atenção para a influência exercida por duas abordagens opostas, mas consideradas igualmente criticáveis: a primeira tendia para a mera reprodução de modelos teóricos e análises de circulação internacional, indiferente a especificidades e a eventuais particularismos, à história e à cultura, à ação das forças políticas e económicas, e às relações de poder nos contextos concretos sob análise; a segunda, pelo contrário, insistia numa singularidade incontaminada e insular dos contextos políticos e sociais estudados, no *excepcionalismo* da situação portuguesa, por essa razão resistente à influência de certas correntes teóricas vistas como exógenas ou estrangeiradas, revelando-se incapaz de reconhecer quaisquer influências significativas de atores e agendas políticas e educativas de circulação internacional e supranacional, ou sequer indícios da sua presença, mesmo que difusa, híbrida, ou parcial, na política educativa portuguesa.

Inversamente a uma e a outra abordagem, como foi argumentado naquela obra, parecia mais oportuno admitir tensões, situações híbridas e contraditórias, influências de distinta proveniência, densificando as análises, concedendo atenção ao plano externo e supranacional sem, contudo, perder de

vista as especificidades do contexto português em toda a sua complexidade e heterogeneidade.

O conhecimento das distintas correntes teóricas e o estudo da situação internacional e supranacional revelavam-se incontornáveis, tal como as análises de tipo comparado; evitando-se, porém, situações de imposição de problemáticas e de mera reprodução de análises e conclusões que só o desprezo das realidades educativas e socioculturais do país poderia justificar, para além da falta de investigações teóricas e empíricas que, nas décadas de 1980 e 1990, se registava em Portugal. Por isso, durante uma boa parte daquele período histórico se observou a expressão de abordagens antagónicas que disputavam a hegemonia da interpretação teórica, e necessariamente política, a partir de posições extremadas, incapazes de atender a matizes inesperados, a contradições diversas e a hibridismos paradoxais que, no limite da simplificação, poderiam, a título de exemplo, ser reduzidos drasticamente às máximas *tudo é neoliberal/nada é neoliberal* na educação em Portugal. Mas bastaria algum descentramento e uma certa distância crítica para afastar lógicas binárias e reducionismos simplistas; especialmente quando aliados a análises comparadas e ao conhecimento das muito diversas modalidades e diferenças de intensidade, entre outras expressões do novo capitalismo, como a financeirização da economia tem impactos diferenciados, como as reformas do Estado vêm sendo levadas a cabo, como as instâncias transnacionais e supranacionais disseminam agendas políticas e ensaiam novos processos complexos de governação³, como distintos modelos de políticas sociais se diferenciam e se mesclam, como os movimentos sociais e as dinâmicas sindicais se organizam em distintos contextos de ação, de que formas as tradições históricas, culturais e pedagógicas fazem diferença, como o Estado-nação não desapareceu subitamente.

Submetidas a exame teórico e empírico sistemático, as dimensões políticas e ideológicas, apesar de sempre presentes na investigação em educação, têm vindo a perder força enquanto sobredeterminações heterónomas ao campo da pesquisa, à medida que se reforça o nosso trabalho em termos teóricos, epistemológicos e metodológicos, que se consolidam grupos e perspetivas de investigação, que se aprofunda o debate entre “coletivos de conhecimento” e seus respetivos “estilos de pensamento”, aqui se admitindo as potencialidades interpretativas das propostas de Ludwik Fleck (2010 [1935]), mais do que a lógica dos “paradigmas”, ou padrões incomensuráveis,

³ Ver, sobre o conceito de “governação”, o texto problematizador de Wilkins & Mifsud (2024).

de Thomas Kuhn (2013 [1962])⁴. Isso em nada retira *politicidade* ao nosso trabalho, nem potência crítica às nossas conclusões, tampouco revitaliza qualquer ilusão objetivista e de neutralidade axiológica. Antes complexifica e atribui maior densidade crítica e argumentativa às pesquisas, exige refinamentos teóricos e metodológicos, aconselha a mais prudência e humildade da nossa parte e, certamente, inibe interpretações puramente ideológicas, análises simplistas e ingênuas, conclusões apressadas e hiperbólicas, do tipo *tudo ou nada*, de mera confirmação e justificação dos nossos julgamentos *a priori*, situação em que já nada haveria para, seriamente e sem condescendências, inquirir e estudar.

Os problemas referidos, entre outros, revelam a necessidade de consolidar a investigação em educação, desde logo contrariando a sua interlocução insuficiente com as ciências sociais, e também aprofundando os debates teórico-metodológicos, trabalhando mais e esclarecendo melhor os referenciais usados nos estudos.

Assim se evitará a secundarização, que ainda ocorre, das teorias sociais na investigação em educação, parecendo ignorar-se que todos os fenômenos educativos são fenômenos sociais, que todas as práticas pedagógicas e didáticas são práticas sociais. Contrariando, ainda, o menosprezo pelas reflexões epistemológicas e metodológicas, frequentemente diminuídas sob uma lógica procedimentalista, meramente justificativa dos métodos e das técnicas de pesquisa, assegurando a sua utilização canônica, mas com estatuto instrumental, ou como cumprimento de um ritual de passagem no universo acadêmico. Ao invés, é no plano epistemológico-metodológico, crucial a toda a atividade de investigação e não sujeito a disjunções exageradas entre os dois termos⁵, nem entre “teóricos” e “metodólogos” (Becker, 1999, p. 11), nem ainda à separação entre “matéria” e “método” (Adorno, 2013, p.p 133 e ss.) – com tendência para a excessiva autonomização do método e para um certo fetichismo em torno das técnicas –, nem, finalmente, ao entendimento da metodologia (estudo crítico dos métodos) como mera descrição de métodos e de técnicas em utilização, que matérias centrais serão esclarecidas, como é, por exemplo, o caso das questões de tempo e de escala de observação, que aqui merecerão algumas considerações.

4 Ver o ensaio notável de Hermínio Martins (1996), originalmente publicado em 1972, sobre as implicações dos conceitos de “revolução científica” e de “paradigma”, de Thomas S. Kuhn.

5 Hermínio Martins observou criticamente aquilo a que chamou “A forte distinção por vezes feita entre epistemologia e metodologia [...] como se a metodologia não fosse uma epistemologia detalhada e a epistemologia o sistema de metodologias” (Martins, 1996, p. 40).

Tempo

O tempo é, a vários títulos, uma presença incontestável na atividade de investigação social dado que a pesquisa e quem pesquisa se revelam *reféns da temporalidade*, da historicidade. A realidade a estudar, tal como os sujeitos que estudam, encontram-se necessariamente referenciados a um espaço-tempo concreto, tal como a possíveis concepções teóricas distintas sobre esse tempo, ou tempos.

Os fenómenos educativos nunca ocorrem em situação de acronia, ou seja, de a-temporalidade, não sendo, portanto, a-históricos. O mesmo acontece com as nossas atividades de investigação, embora Stephen Ball (2011, p. 83) se refira criticamente a trabalhos que evidenciam um “extravagante a-historicismo”, aliás incompatível com a *abordagem do ciclo de políticas* que o autor propôs, a qual implica a consideração de variados contextos e de suas dimensões diacrónicas, uma conceção não fixista nem estática, mas antes dinâmica, das realidades a estudar. Pode mesmo implicar a noção de *pluritemporalidade*, isto é, distintos tempos e escalas temporais, comensuráveis e, portanto, articuláveis, sendo algumas delas passíveis de englobamento noutras, mais amplas.

Com efeito, mesmo nos casos em que é possível estabelecer correspondências entre uma orientação política, pedagógica ou didática produzida num determinado contexto, e a sua generalização, propagação ou adoção noutros contextos, não é raro que tal “importação” assuma contornos diferenciados, sob argumentos nem sempre coincidentes e sob agendas diversas por parte de forças políticas distintas e de atores educativos diferenciados; não apenas de forma temporalmente diferida mas também não linear, isto é, com avanços e recuos, ou intermitências, ao longo de uma certa linha cronológica. Recorde-se como vimos já governos trabalhistas seguirem orientações de política educativa que se tornaram emblemáticas de governos conservadores; como observámos o abandono, ou a reconversão, de políticas educativas de direita em certos países, quando noutros se iniciava a sua implantação no terreno, sob a liderança de governos de centro-esquerda; como certas medidas foram apresentadas como inovações governamentais da chamada “nova-direita” em países centrais, a partir da década de 1980 (para uma crítica ver, por exemplo, Afonso, 1998), quando tinham já, parcialmente, sido introduzidas antes em países periféricos e semiperiféricos, frequentemente no quadro de políticas de ajustamento económico, de negociação de empréstimos a Estados, ou no quadro da chamada ajuda internacional ao desenvolvimento.

Em qualquer dos casos, o tempo não desapareceu nem morreu, mesmo quando a sociologia do tempo, de forma pertinente e imaginativa, vem chamando a atenção para os fenómenos de “a-temporalização” (favorecendo o fragmentário e o instantâneo), de “presentificação” (o aqui e agora, sem passado e sem futuro) e, no limite, de “espacialização” do mundo social (em que as categorias temporais são substituídas por categorias espaciais)⁶.

Distinguirei aqui, de forma necessariamente económica perante a complexidade da matéria, duas aceções de tempo na investigação em educação: *o tempo sob investigação ou a investigar* (compreendido entre certos limites ou balizas); *o tempo da investigação e do investigador* (enquanto recurso condicionado por múltiplos fatores de produção da investigação e de redação de resultados e conclusões).

O *tempo sob investigação* não é mera convenção ou decisão arbitrária, resolvida nos nossos trabalhos através da imposição *a priori* de dois limites temporais (geralmente entre o ano X e o ano Y), embora cada vez menos comuns nos títulos e subtítulos dos textos que publicamos. É indispensável que balizemos temporalmente a nossa investigação consoante a definição que elaboramos do objeto de estudo, do referencial teórico de que partimos e, ainda, dos recursos e das condições, institucionais e pessoais, que temos ao nosso dispor. Só esses elementos podem conferir sentido ao lapso temporal sob estudo, e não classes de datas ou outros elementos de definição intrinsecamente cronológica, como se a ação política, a prática educativa e a mudança pedagógica ocorressem a cada década, por exemplo, ou fossem impostas por factos jurídico-formais com ritmos marcados segundo a sua data de entrada em vigor e a data da revogação dos respetivos diplomas legais. Uma tendência que, estranhamente, se verifica com frequência em trabalhos de investigação em educação, sob critério jurídico de demarcação, acentuada por uma espécie de *pedagogia oficial* que é produzida, e disseminada, do centro político-administrativo para as periferias escolares. Mas, como interroga Ball (2011, p. 39), “Em que ponto é válido começar a definir conclusões sobre os efeitos das políticas? Depois de um ano, ou cinco, ou dez?”. E sobre os possíveis efeitos da formação contínua dos professores, e das mudanças curriculares, e da adoção de novos procedimentos didáticos?

Quanto à natureza complexa e multiforme do tempo social, já observada pelo autor da “Nova História”, Fernand Braudel, parece oportuno, na sequência das reflexões produzidas comparativamente entre a história e a sociologia

⁶ Veja-se, a este propósito, a síntese e ponto de situação crítico apresentado por Ramos Torre (2014).

que ele apresentou em obra coletiva dirigida por Georges Gurvitch, atentar na sua distinção entre três tempos, ou “três camadas”, em que a história se situa (Braudel, 1977, pp. 136-139): tempo curto, tempo longo, tempo conjuntural.

O primeiro, *o tempo curto*, factual, dos eventos, é um tempo à superfície que, frequentemente, parece captável através de registos instantâneos, rico em detalhes empíricos e acontecimentos, no pulsar da ação social, no protagonismo dos atores, tão comum às abordagens microanalíticas, ao estudo das micropolíticas, das mudanças educativas, das inovações pedagógicas e didáticas, e que, em tom crítico, Braudel (1977, pp. 143) associou às “observações pressurosas e à flor da pele”.

Em pleno contraste com o tempo curto, *o tempo longo*, o tempo do estrutural e do invariante, da permanência e do multissecular, da longa duração inerente à construção das instituições, em princípio mais comum a escalas de observação de tipo macroestrutural.

Entre o factual do tempo curto e o estrutural do tempo longo, *o tempo conjuntural*, de ritmo lento, intermédio, sujeito a ciclos e a séries de eventos complexos e relacionados, por exemplo os grandes ciclos económicos, ou as principais correntes estéticas, ou no caso da educação as grandes correntes da pedagogia.

Metaforicamente, Braudel associou o estudo dos factos “singulares”, não estruturados ou menos estruturados, à “carne”, aos interstícios; ao passo que os factos “repetidos”, estruturados, invariantes, seriam o “osso”, o esqueleto. A imagem é plena de potencialidades heurísticas, mesmo admitindo as diferenças entre a história, a sociologia, a educação e a pedagogia, e ainda que o tempo social não é uniforme, mas “multiforme”.

A investigação em educação tem privilegiado o trabalho sobre o tempo curto e, mais raras vezes, tende a espalhar-se até à consideração do tempo conjuntural, com a relativa exceção de alguns trabalhos de história da educação que conferem protagonismo à “*longue durée*”. A juventude e a diversidade de certas áreas de estudo no campo das ciências da educação não são de forma alguma indiferentes a tais opções, ou talvez devesse dizer-se a tais possibilidades, tal como a assunção de distintas teorias sociais, explícitas ou implícitas, impulsionando-nos para o estudo da ação socioeducativa, dos ideários e programas políticos em ação, dos conflitos e das relações de poder nas escolas e nas salas de aulas, das práticas pedagógicas e didáticas,

de desenvolvimento curricular, de avaliação, etc. A pluralidade de subcampos e de objetos de estudo é, ainda, indelevelmente marcada por teorias sociais distintas, cada uma das quais pode assumir concepções próprias sobre o tempo social. É neste sentido que alguns autores⁷ associam a governação tradicional da educação a um “tempo linear” e a espaços institucionais e organizacionais especializados, ao passo que a governação digital da educação remeteria para um “tempo potencial”, para temporalidades e redes complexas. Isto é, no segundo caso, realçando o protagonismo da aprendizagem individual, em qualquer tempo (*ao longo da vida*) e em qualquer espaço, com destaque para o mundo digital, para as redes virtuais e outros ambientes de aprendizagem onde se navegaria livremente em espaços abertos e policêntricos, embora quase sempre solitariamente.

Sendo dominante, o estudo da educação a partir do tempo curto, frequentemente realizado sobre o presente e em sincronia, encerra potencialidades e riscos.

Entre as potencialidades, merecem especial destaque: o estudo do plano da ação, da ação organizacional e socioeducativa enquanto práticas em contextos específicos; a possibilidade de observação dos impactos e das relações entre políticas, orientações e regras definidas em distintos níveis e as suas apropriações pelos atores educativos, assim relacionando textos e contextos, superando abordagens legalistas e normativistas com influência historicamente conhecida; o trabalho etnográfico, a descrição detalhada e a interpretação densa, capazes de conferir relevância aos sentidos que os atores educativos atribuem às suas ações e às suas capacidades estratégicas, designadamente através da produção instituinte e localizada de orientações e de regras próprias, mesmo quando em conflito aberto, ou em tensão parcial, relativamente a injunções produzidas sobretudo fora dos seus contextos educativos (*infidelidades normativas*), tradicionalmente objetos de decisões centralizadas e heterónomas. Desta feita rompendo com a clausura imposta pela interpretação jurídica da legislação escolar e de outras orientações formais, com o acentuar das versões oficiais, da ordem, das estruturas, da forte articulação e integração, dos equilíbrios, genericamente associáveis à teoria funcionalista (Martins, 1996, p. 87). Com efeito, a “tradução das políticas nas práticas”, na expressão de Stephen Ball (2011, p. 30), não constituía, tradicionalmente, matéria a estudar, antes se deduzindo que as práticas decorreriam das políticas e dos respetivos textos legais,

7 Destaque para o trabalho de Decuyper e Simons (2020), com as suas reflexões sobre tempo, espaço e governação da educação.

das injunções administrativas, entre o Diário da República e uma miríade de circulares, determinações e despachos administrativos. Tudo isso numa lógica unilateral e determinista que configurava as estruturas jurídicas e hierárquicas como permanentes e estáveis, capazes de diluir a ação socioeducativa dos atores considerados periféricos e os seus quotidianos, isto é, a sua agência, que é certamente condicionada, mas não determinada.

Mas existem, também, riscos que exigem ponderação, de entre os quais merecem referência: a possível descontextualização dos fenómenos educativos investigados e a maior dificuldade de identificação de invariantes estruturais; a tendência para o estudo insular e temporalmente muito circunscrito de pequenas unidades de análise (indivíduos, grupos, certas organizações ou partes delas), perdendo de vista uma dimensão diacrónica mais alargada, a cultura e a informação histórica; o protagonismo atribuído a ações inscritas em ciclos políticos e governamentais curtos, a mandatos temporalmente limitados e, por vezes, sobrevalorizando episódios políticos e sociais que, mais tarde, se poderão vir a revelar indiferentes, ou pouco relevantes; a dependência de certos factos jurídicos e de mudanças anunciadas pelo legislador, confundindo a *reforma-decreto* com a *reforma-mudança*, quando o estudo da segunda implica um tempo mais longo. Mas os “estudos instantâneos”, nas palavras de Ball (2011, p. 39), são “estudos de períodos limitados [que] não oferecem sentido aos processos de reforma e mudança”.

Relativamente ao *tempo da investigação e do investigador*, deparamos com questões legais e estatutárias relevantes, bem como com matérias epistemológicas e metodológicas que tendem a ser menosprezadas.

Os prazos em vigor para a realização de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, bem como para o desenvolvimento de outras investigações financiadas por diversas agências no âmbito de concursos e modalidades do chamado *financiamento competitivo*, revelam-se, invariavelmente, como mais adequados à investigação em ciência e tecnologia, designadamente no contexto de equipas de investigação e de laboratórios, do que à generalidade das ciências humanas e sociais. A imposição de prazos iguais, que se revelam adequados ou possíveis para certos domínios científicos, resulta na sujeição de outros campos a uma sobredeterminação que lhes é desfavorável. Tais decisões não são meramente formais, uma vez que condicionam escolhas substantivas quanto às matérias e aos problemas a estudar, assim como às opções epistemológicas e metodológicas a adotar. O lapso temporal a ser abarcado numa investigação não é uma escolha indiferente relativamente aos prazos atribuídos a quem investiga, sobretudo

tratando-se de uma investigação a título individual, como é o caso de uma tese de doutoramento, por exemplo. Bastará pensar, no caso de investigações que incidem sobre o “tempo conjuntural” ou o “tempo longo”, para compreender como a leitura e a análise de fontes documentais relevantes e, frequentemente, em grande número, podem ver-se inviabilizadas pelos prazos exigidos para a conclusão da investigação. Situação idêntica à de uma investigação dependente da leitura e análise de extensa bibliografia, relativa a uma época, escola de pensamento ou autor. Na verdade, continuamos a ler textos, mesmo que mais acessíveis e, por vezes, disponíveis em formato digital, a um ritmo e velocidade que não diferem muito dos de há uns séculos. E o mesmo quanto à escrita, como lembra Yuval Harari (2024, p. 483) no final da sua obra *Nexus*: “Entrámos na era da inteligência artificial, mas os humanos continuam a escrever e a publicar livros a um ritmo medieval”.

Já se a investigação incide sobre um “tempo curto”, outras serão as exigências temporais próprias de metodologias hermenêuticas, de investigações etnográficas, de estudos de casos, nas quais as práticas de investigação assumem, muitas vezes, uma natureza sincrónica relativamente à ação socioeducativa sob observação. Isso revela-se, tantas vezes, incompatível com o tempo da investigação definido unilateralmente, não sendo raro que os investigadores se vejam forçados a abandonar os trabalhos de campo em momentos considerados cruciais, uma vez que a ação transcorre inexoravelmente no fluxo do tempo, indiferente a prazos formais e a argumentos de conveniência. Acresce que o tempo e os ritmos próprios da ação organizacional escolar, por exemplo, compreendem anos letivos, períodos escolares, planificações didáticas, momentos formais de avaliação, calendários de reuniões dos diversos órgãos, etc., aos quais quem investiga não pode deixar de se adaptar, com consequências incontornáveis quanto ao tempo da investigação e do investigador.

O tempo do investigador é ainda condicionado por múltiplos fatores, incluindo o seu conhecimento e a sua experiência relativamente ao objeto em estudo, a sua motivação e capacidade de organização, os recursos de que dispõe, o conhecimento da literatura relevante e o acesso a ela, a sua capacidade de reflexão epistemológica e metodológica, o seu domínio de métodos e de técnicas de investigação, as relações e o diálogo que mantém com quem o orienta, a capacidade de articular os referenciais teóricos e conceptuais que escolheu com a recolha, análise e interpretação dos dados empíricos, sem o que o seu trabalho resultará num relatório final eventualmente desarticulado. Se a tese de doutoramento, por exemplo, não mobiliza

as teorias e os conceitos que foram selecionados e trabalhados pelo investigador para a construção da problemática e a interpretação dos dados empíricos, seja *a priori*, seja *a posteriori*, ou seja ainda ao longo do percurso e de forma emergente, então o referencial teórico da investigação revela-se inconsequente, ou irrelevante, sendo necessário compreender que outras abordagens teóricas foram convocadas para produzir sentido a partir dos dados empíricos coletados, ou se estes acabaram por ser apresentados de forma a-teorética, meramente descritiva ou impressionista, sob o não raro argumento, embora sempre falacioso, de que “os dados falam por si”.

Uma última referência, ainda quanto ao tempo do investigador, para lembrar as exigências temporais e as possíveis tensões entre os momentos de observação, registo, análise e interpretação, e os momentos dedicados à escrita do relatório final da investigação (dissertação, tese, texto a publicar, etc.). Momentos que não ocorrem necessariamente de forma linear ou encaixada, de que o caso mais conhecido é o da redação da “introdução” ao relatório, frequentemente realizada no final do processo, e não no seu início⁸.

Mais rara, porém, é a admissão de que o relatório de investigação (que, em rigor, deveria ser escrito no passado), tal como a palavra “relatório” significa, implica sempre a redação de uma narrativa, de um relato, sobre a investigação realizada, seu processo e suas conclusões. Embora não se trate de uma narrativa *stricto sensu*, no sentido de género literário (romance, conto, fábula, etc.), remetendo para um mundo ficcional, isso não significa que o relatório científico não possa ser analisado, ao menos por analogia, a partir das conhecidas categorias da narrativa (por exemplo, narrador, ação, personagens, tempo, espaço, etc.). Presente em qualquer relatório de investigação, essa dimensão de “narrativa científica” (Neves, 2022, p. 468) tende a assumir maior centralidade no âmbito das investigações qualitativas e, especialmente, na investigação autobiográfica e nas histórias de vida, no estudo de caso, na análise do discurso, na análise documental de atas e outros documentos de narração e registo de certos atos, ocorrências, deliberações, etc., onde a questão do tempo se revela crucial.

Bastará, por exemplo, comparar algumas teses de doutoramento em educação para observar as diferentes estratégias de narração (não ficcional), as estruturas adotadas para expor as matérias e proceder ao relato dos acontecimentos estudados e da ação social analisada, as técnicas usadas

⁸ Como recordou, com pertinência, Tiago Neves (2022, p. 465), “a ordem da investigação e a ordem da exposição são distintas”.

quanto ao tempo e à ordem como são apresentados os acontecimentos, matérias que a narratologia contempla através de vários conceitos. Desde logo, a cronologia do plano da ação que foi estudado não é, forçosamente, coincidente com a ordem dos acontecimentos apresentada no plano no discurso, pois no relatório de investigação pode ser assumida uma estratégia específica e diferenciada, por razões que se prendem, entre outras, com a relevância de certas ações ou factos em termos de investigação. Em vez de começar a redação do texto a partir do início da ação que é objeto de estudo (*ab initio*, ou *ab ovo*), é possível começar pelo meio (*in media res*), ou seja, por acontecimentos, factos ou ações cronologicamente mais avançados, ou ainda, mais radicalmente, começar o relatório pelo final (*in ultimas res*), destacando acontecimentos finais, conclusivos ou de desfecho, daí partindo, retrospectivamente, para a descrição e interpretação de ações ou eventos anteriores. Como, recordemos, o tempo original das ações e o tempo do discurso expresso no relatório, mesmo nos casos de transcrição literal de diálogos que ocorreram no plano da ação, nunca são coincidentes (ou em “isocronia”), tal como a ordem dos acontecimentos investigados é frequentemente alterada no contexto do (posterior) relatório da investigação, existem vários recursos, estudados pela teoria da literatura⁹, que também são usados pelos investigadores e que, por analogia, podem ser expressos por categorias da análise literária. É assim que para abreviar, ou mesmo eliminar, factos ou eventos considerados irrelevantes para a investigação, o autor pode adotar “elipses”; pode, também, recuar no tempo, através de “analepses” (ou *flash-backs*), para esclarecer ou analisar certos eventos que ocorreram fora das balizas temporais estabelecidas para a investigação; ou pode ainda, pelo contrário, antecipar no relatório factos que ocorreram posteriormente e que só mais tarde serão relatados em detalhe e analisados, retomando então a ordem cronológica do plano da ação social sob estudo (“prolepses”).

Finalmente, embora fora dos objetivos traçados para este texto, em razão dos desenvolvimentos que seriam necessários à sua abordagem, apenas uma referência ao que poderia ainda ser designado como *tempo de receção da investigação*. Desde logo, no caso de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, incluindo o momento de receção por parte dos respetivos membros dos júris das provas públicas. E, eventualmente, os tempos relativos à disseminação da tese, seja em reuniões científicas, seja através

9 Remeto o leitor interessado no desenvolvimento desta matéria para a obra de Vítor Aguiar e Silva (1982, pp. 713-726), onde encontrará uma explanação erudita e muito bem exemplificada, através do recurso a várias obras literárias, partindo da terminologia proposta por Gérard Genette.

da publicação de textos a partir de algumas das suas partes ou secções, na maioria dos casos sujeitos a novos processos de avaliação. O que significa que o posterior tempo de receção poderá vir a revelar-se bastante variável (com consequências imprevisíveis, em certos casos), sob ritmos diversos e com intensidades que atualmente são passíveis de mensurações detalhadas, de indicadores de produtividade académica e de internacionalização, de índices bibliométricos tão sofisticados quanto controversos, particularmente quando adotam regras heterónomas decalcadas de outros subcampos científicos¹⁰.

Escala de observação

Mestrandos e doutorandos, entre outros investigadores, tendem a iniciar o processo de construção das suas investigações a partir de temas ou assuntos mais ou menos genéricos, que os motivam, ou que despertam a sua curiosidade. Por exemplo: a democracia nas escolas, a justiça social na educação, as relações de poder entre gestores escolares e professores, o insucesso e o abandono escolares dos alunos, os impactos das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, as práticas de gestão flexível do currículo, a influência dos exames nacionais nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, etc. Bem cedo tendem a descobrir que, se por um lado é preferível ter um tema, embora quase sempre demasiado vasto e ambíguo, do que não ter ideia alguma sobre o que fazer, por outro lado dificilmente serão capazes de avançar na clarificação dos objetivos da investigação se não conseguirem delimitar o assunto, “afunilar” o tema, traçar o problema, esclarecer qual o objeto de estudo e a unidade de análise, onde e em que período temporal. Como observaram com pertinência Cervo e Bervian (1983, p. 76), “Enquanto o assunto permanecer assunto, não se iniciou a investigação propriamente dita”. É, pois, indispensável transformar o tema, ou assunto, num problema de investigação, formular perguntas, ou apresentar respostas provisórias, isto é, hipóteses. Isso, porém, não será possível sem o contributo da teoria, a quem cabe o papel de orientar e conferir sentido à investigação, e a que Almeida e Pinto (1990, p. 81) chamaram, significativamente, “a função de comando da teoria”.

É também naquele contexto que será selecionada a unidade de análise, *démarche* indispensável ao processo de investigação o que, por sua vez, implicará opções relativas à escala de observação a adotar, ou seja, ao nível,

10 Sob o lema da “melhor ciência”, prefigurando um académico empreendedor e produtivista, estas e outras questões foram por mim criticamente abordadas em Lima (2009 e 2015).

ou níveis, de análise, entre focalizações micro e macro, ou mesmo mega, dos fenômenos a investigar. A unidade de análise pode ser um professor, um aluno, uma turma, um processo disciplinar, um órgão da escola, uma escola, um projeto educativo, um órgão de administração regional ou local, o ministério ou departamento nacional de educação, um sindicato de professores, a União Europeia, ou a Unesco, etc. Embora existam relações entre a unidade de análise e a escala de observação, sendo frequente associar o estudo das interações entre atores individuais a escalas de observação microanalíticas, por exemplo, ao passo que o estudo de atores coletivos e institucionais tende a sugerir análises de tipo macroestrutural, a verdade é que esta matéria se revela bem mais complexa. Se, aparentemente, o estudo do ministério da educação, por exemplo, parece remeter para uma perspectiva macroanalítica, na verdade, porém, a escala de observação depende menos da realidade empírica do que das opções epistemológicas e metodológicas de quem investiga. O ministério da educação e suas ações políticas e administrativas podem ser observados a partir de uma escala superior (mega), nas suas relações com outras organizações de âmbito internacional, supranacional ou transnacional. E podem, ainda, ser estudados como uma organização, com seus objetivos, estruturas, tecnologias, relações de poder, mais típicas de investigações organizacionais, geralmente associadas a mesoabordagens. Finalmente, se imaginarmos uma investigação mais fina e detalhada, incidindo sobre grupos, subgrupos e sujeitos, estudando as relações de poder e suas influências sobre os decisores políticos, o papel de conselheiros e assessores, as lutas e os conflitos no interior dos departamentos centrais, a abordagem micropolítica surgirá como opção, isto é, uma escala de observação microanalítica poderá justificar-se.

Nicos Mouzelis (1991, pp. 71-91) chamou a atenção para a importância das hierarquias sociais e das relações de poder, sustentando que as interações face-a-face, geralmente associadas a análises micro, podem, ao invés, remeter para macroestruturas e atores macro, como nos casos de negociações importantes entre o presidente de um sindicato de professores e um ministro da educação, de que poderão resultar decisões com grande impacto nacional. Mas, por outro lado, seria errôneo conceber as macroestruturas como simples agregados de acontecimentos e atores micro, ou na feliz expressão de Claude Lévi-Strauss (2012, p. 23), a propósito da antropologia como ciência da cultura, como simples agregados de “uma multidão de factos miúdos”.

Com efeito, para Mouzelis (1991, pp. 137-161) existem vários perigos de reducionismo que tendem a negligenciar os níveis hierárquicos, as relações

de poder e as abordagens mesoanalíticas, seja no caso de investigações macroanalíticas que partem unilateralmente da sociedade para o indivíduo, e que apelidou de “reducionismo descendente”, seja no caso inverso (partindo do indivíduo para a sociedade), mais típico do individualismo metodológico, e que designou de “reducionismo ascendente”. Como sustentou noutro trabalho posterior (Mouzelis, 1995, p. 26), quer as estruturas institucionais, quer as interações face-a-face, podem ser observadas e analisadas em níveis de análise micro, meso e macro. Neste sentido, muitas investigações de âmbito pedagógico e didático, por exemplo, que incidem sobre pequenos grupos e interações face-a-face, embora tradicionalmente associadas a análises de nível micro, não se encontram necessariamente limitadas a essa escala de observação, por vezes alvo de críticas baseadas na eventual perspectiva insular e atomizada que adotam, perdendo de vista os contextos escolares, educativos, de políticas públicas nacionais ou supranacionais. Mas aquelas interações não são fatalmente redutíveis a eventos micro, independentes do poder dos respetivos atores em interação (Mouzelis, 1995, p. 124), bem como das capacidades de os investigadores combinarem diferentes escalas de observação.

Faz, portanto, sentido admitir oscilações entre escalas micro e meso, com a observação de ações relativamente limitadas no tempo e no espaço, e de atores sociais implicados em ações e interações concretas (nível sintagmático), “jogando” um jogo concreto. Tal como faz sentido estudar escalas macro e mega e respetivas ações, estendendo-se de forma mais ampla no tempo e no espaço, através de normas institucionalizadas (nível paradigmático), e da produção de regras do “jogo”¹¹.

Trata-se, com efeito, de um conjunto de propostas que pretende libertar-se da tradicional dicotomia macro/micro, de que resultou frequentes vezes o menosprezo por escalas de observação meso e mega. Para isso será necessário admitir a importância das variações de escala, sempre que se justifiquem, embora reconhecendo com Jacques Revel (2010, p. 438) que tais variações não dependem somente de “aumentar ou diminuir seu tamanho no visor, e sim de modificar sua forma e sua trama”. Em idêntica linha, partindo do que chamou *jogos de escala*, Zaia Brandão (2008, p. 613) defendeu o “trânsito entre escalas de observação”, alternando entre “uma visão panorâmica” e “uma aproximação das lentes”, defendendo “um permanente jogo

11 Ou ainda, tal como procederam Torres & Palhares (2010) no seu esboço de análise sociológica sobre estudos relativos às organizações escolares, admitir associações micro-meso e macro-meso, partindo da centralidade do nível meso e da investigação da organização escolar em ação.

de espelhos, que ofereça um conjunto de *flashes* descontínuos das escalas de observação” (Brandão, 2008, pp. 616-617). Como afirmou noutro trabalho (Brandão, 2001, p. 162), “a distinção fundamental entre micro/macro deve ser analítica”, incidindo as análises microssociais sobre relações face-a-face e as análises macrossociais sobre relações entre estruturas¹².

Em qualquer dos casos, as variações de escala de observação implicam mediações complexas entre sujeitos (investigadores sociais e atores sociais observados, ou participantes) e entre sujeitos e objeto (entendido este como a realidade a ser estudada), obtidas através de distintas graduações, da observação *a olho nu* (embora nunca neutra nem desprovida de um ponto de vista) à observação *microscópica*, ou à observação *macroscópica*, por exemplo. Esta ideia de escalas de observação diferentemente graduadas encontra-se superiormente expressa, literariamente, por Adolfo Bioy Casares (2007, p. 111) na sua obra *Plano de Evasão*, de 1945: “Se olharmos através do microscópio a realidade varia: desaparece o mundo conhecido e este fragmento de matéria, que para o nosso olho é uno e está quieto, é plural e move-se”. Ora, como concluiu o autor argentino, “Não se pode afirmar que uma imagem seja mais verdadeira que a outra; ambas são interpretações de máquinas parecidas, graduadas de uma maneira diferente. O nosso mundo é uma síntese que os sentidos dão, o microscópio dá outra”.

Relativamente à valorização da escala de observação meso, há mais de três décadas que venho propondo o estudo das organizações educativas a partir de uma mesoabordagem (Lima, 1992) que seja capaz de conferir centralidade analítica às organizações escolares: compreendendo o estudo da organização enquanto nome, ou substantivo, designando uma organização complexa com suas estruturas e regras organizacionais; e também o estudo da organização enquanto ação de organizar, isto é, o estudo da organização em ação, dessa feita contemplando a investigação das organizações educativas enquanto estruturas e enquanto ações. Isso exige a capacidade de, partindo de uma análise meso da escola, por exemplo, admitir que a organização é uma unidade de análise central cuja compreensão não dispensa, contudo, elementos analíticos macro, e até mesmo mega, que incluem as políticas educativas governamentais e supranacionais, a definição de prioridades, o financiamento, a rede escolar, o currículo oficial e todo um vasto *corpus* de orientações e de regra formais-legais, de distinto tipo e com variado alcance. Tais orientações políticas e pedagógicas, tal como as

12 As primeiras interpretando os fenómenos sociais a partir de uma “perspectiva próxima e de dentro”, e as segundas a partir de uma “perspectiva panorâmica, do alto e de fora” (Brandão, 2001, p. 156).

respetivas regras formais e normas jurídicas – da composição e das competências dos órgãos escolares às orientações curriculares, ou da avaliação do desempenho dos docentes, à avaliação interna e externa dos alunos –, configuram aquilo a que chamei o “plano das orientações para a ação” (Lima, 1992, pp. 148-175). Mas este plano analítico também contempla o estudo de orientações e de regras (não formais e informais) produzidas nas escolas, frequentemente operacionalizando, e reproduzindo, as orientações e as regras formais (*normativismo*), embora num sistema escolar centralizado a maioria e as mais importantes orientações e regras sejam produzidas para além da escola, atopicamente, circunstância em que a mesoabordagem dos fenómenos escolares não pode dispensar as contribuições das análises mega e macro. Este vaivém mega/macro e meso introduz complexidade na investigação e um maior esforço por parte de quem investiga, mas, no entanto, é crucial para evitar quer a sobredeterminação dos níveis analíticos mega/macro sobre a análise meso dos fenómenos organizacionais escolares, quer a situação inversa, de sobredeterminação organizacional, como se as escolas constituíssem unidades sociais independentes, à margem de instituições, estruturas e poderes hierarquicamente situados acima e para além delas. Ora bastaria atentar na centralidade das orientações da União Europeia e na relevância dos exames de política educativa, relatórios diversos, o Programa da OCDE e respetivos relatórios PISA, só para mencionar duas instâncias, para se compreender como as mesoabordagens dificilmente poderiam dispensar aquelas escalas de observação, mesmo quando as investigações mesoanalíticas lhes conferem um papel complementar, ou de contextualização mais ou menos aprofundada.

Em todo o caso, ao situar-se numa posição analítica intermédia e intermédia, no meio (*meso*), a mesoanálise encontra-se numa situação privilegiada para realizar movimentos analíticos diversos, incluindo também a observação microanalítica. Tenho, conseqüentemente, proposto que o estudo do “plano das orientações para a ação”, já antes referido, dê igualmente lugar ao estudo do “plano da ação”, sem o que a focalização adotada correria os riscos de condenar, teoricamente, os atores escolares ao *normativismo*, à mera reprodução de orientações e de regras, ignorando que a escola é também um lócus de produção, e não apenas um lócus de reprodução de orientações e de regras, ainda que de distintos tipos e com diferentes alcances. Só escalas de observação meso-micro permitirão estudar dinâmicas sociais de reprodução das orientações e das regras produzidas no “plano das orientações para a ação” (através de estruturas hierárquicas, leis e outras regras formais, injunções de diverso tipo, etc.), numa lógica de ação *normativista* ou, por outro lado, permitirão a observação de *infidelidades normativas*,

substituindo, no plano da ação, por iniciativa dos atores sociais em contextos escolares, aquelas orientações e regras que sobre eles impendem do ponto de vista hierárquico. Referenciais que nunca são à prova de atores escolares e das suas margens de autonomia relativa, dos seus interesses e da sua criatividade, embora com expressões que frequentemente exigem focalizações micro para o seu estudo, capazes de considerar a compreensão das regras efetivamente atualizadas e a força destas, em tensão sobretudo com as regras heterónomas que lhes são normativamente impostas.

As questões sobre o que quem investiga “vê”, ou observa, dependem de opções teóricas, epistemológicas e metodológicas que, necessariamente, desafiam quem estuda com decisões dilemáticas, mas não fatalmente exclusivas ou incompatíveis. Se, por um lado, nada nos obriga a optar por uma escala de observação específica, contra todas as outras “lentes”, em regime de exclusividade, sobretudo se para nós são claros os inconvenientes de tal focalização limitada, por outro lado as articulações de escalas diversas constituem uma solução exigente que pode garantir ganhos de compreensão, embora, no limite, se confrontem sempre com a impossibilidade teórica e prática de uma observação totalizante e de uma visão olímpica. Partindo do universo da pintura, em ensaio sobre o artista plástico suíço Alberto Giacometti, Jean-Paul Sartre escreveu algo que contém semelhanças com a nossa matéria e suas complexidades:

“O que existe? O que vemos? E o que é que vemos? Da castanheira em baixo da minha janela alguns fizeram uma enorme bola unânime e fremente; e outros pintaram as folhas uma a uma, com suas nervuras. Vejo uma massa coberta de folhas ou uma multidão? Folhas ou uma folhagem? Ora, são ambas as coisas; não é absolutamente uma nem absolutamente a outra; e sou remetido sem cessar de uma para a outra. As folhas, não, não as vejo até o fim; acredito que vou desvendá-las, mas acabo me perdendo nelas; a folhagem, quando consigo retê-la, decompõe-se. Em suma, vejo uma coesão pululante, uma dispersão concentrada” (Sartre, 2012, pp. 66-67).

Como relacionar o estudo do detalhe em nível micro com o estudo do macro ou do megacontexto? Como ir além dos dualismos do tipo local/global, ou nacional/internacional? Como considerar unidades de análise não nacionais e estudar a sociedade sem subsumi-la no Estado-nação? Tomando como referência uma epistemologia ancorada na teoria da “sociedade de risco” e na distinção entre “modernidade clássica” e “modernidade reflexiva”, proposta por Ulrich Beck (1992), Beck e Sznaider (2006, p. 3) propuseram

uma reconceptualização das ciências sociais a partir de uma “reviravolta cosmopolita”, capaz de transcender os referidos dualismos clássicos. A reconstrução das unidades de análise para além dos espaços nacionais (ou para além do estadocentrismo), partindo do projeto de uma “ciência social cosmopolita” capaz de desnacionalizar os espaços nacionais, uma vez que *o nacional já não é nacional e que o internacional não é mais internacional* (Id., *ibid.*, p. 6), implica a ideia-chave de que o cosmopolitismo atravessa todos os níveis de análise e os campos de ação social e política. Esse *cosmopolitismo metodológico* parte do pressuposto de que “o nacionalismo metodológico como princípio estruturante da ação societal e política já não pode servir como ponto de referência orientador para o observador científico social” (Beck & Sznaider, 2006, p. 4).

A crítica decorrente da nova abordagem face ao *nacionalismo metodológico* assume protagonismo. Na verdade, essa crítica, e também o próprio conceito de *nacionalismo metodológico*, havia já sido iniciada por outros autores, com destaque para Hermínio Martins, designadamente no seu brilhante ensaio sobre “Tempo e Teoria em Sociologia”, originalmente publicado em inglês, em 1974 (Martins, 1996, pp. 87-164). O que ele critica são as “pré-definições nacionais de realidade sociais”¹³ e ainda “a negligência de fenómenos trans-nacionais enquanto tais” (Id. *ibid.*, p. 145). O que significa que até o nível internacional, quando considerado sistemicamente, pode subsumir o *nacionalismo metodológico*, representando o Estado-nação como uma unidade homogênea, integrada, racional, desprezando os fenómenos supranacionais e transnacionais.

Concluindo, o estudo do detalhe, do singular, do micro, terá de acautelar os perigos do *individualismo metodológico*, tal como as abordagens meso deverão ser capazes de superar a insularidade organizacional ou os localismos exacerbados. Ou seja, os perigos de nos enclausurarmos em singularismos atomizados são reais, o que não significa que as microabordagens e as mesoabordagens não se revelem indispensáveis, tanto mais que é a esses níveis que as orientações políticas globais – em níveis de observação mega e macro –, podem também ser compreendidas e questionadas pelos seus impactos. Trata-se, em tal caso, da necessidade de, metaforicamente, “descer à terra”.

13 Algo que atribui ao “trabalho macro-sociológico” que se subordinou à “comunidade nacional como a unidade terminal e condição limite para a demarcação de problemas e fenómenos para a ciência social” (Martins, 1996, p. 144).

Quanto às macroabordagens que elegem o Estado como unidade de análise, isso continua a justificar-se, desde que consigamos adotar uma perspectiva de *cosmopolitismo metodológico*, evitando o estadocentrismo, a imposição arbitrária de fronteiras nacionais rígidas, a reificação das estruturas, mais típicas do *nacionalismo metodológico*, que tanto dispensa a análise do supranacional quanto do subnacional.

Finalmente, a mundialização, também no campo da educação, não pode deixar de ser estudada, mas isso não significa aceitar uma sobredeterminação em nível mega dos fenómenos globais e descurar as suas relações com o Estado, as organizações, os grupos e os indivíduos. É que em tal caso estaríamos já subjugados a uma espécie de reducionismo radical de tipo descendente, completamente “nas nuvens”, ou num globalismo etéreo, distante, abstratizante.

Referências

Adorno, T. W. (2013). *Lições de sociologia*. Edições 70.

Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Aguar e Silva, V. (1982). *Teoria da Literatura* (4.^a ed.). Almedina.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Presença.

Bachelard, G. (1996). *A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Contraponto Editora.

Ball, S. J. (2011). Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educativas: questões e dilemas* (pp. 78-99). Cortez Editora.

Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Sage.

Beck, U., & Sznaider, N. (2006). Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2006.00091.x>

Becker, H. S. (1999). *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Editora HUCITEC.

Berger, P. I. (1983). *Perspectivas sociológicas. Uma visão humanística*. Vozes.

Bioy Casares, A. (2007). *Plano de evasão*. Cavalo de Ferro.

Bourdieu, P. (2013). *Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico*. Editora Unesp.

Brandão, Z. (2001). A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 153-165. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200008>

Brandão, Z. (2008). Os jogos de escalas na sociologia da educação. *Educação & Sociedade*, 29(103), 607-629. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200015>

Braudel, F. (1977). História e sociologia. In G. Gurvitch (Org.), *Tratado de sociologia* (pp. 123-144). Figueirinhas.

Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia científica*. McGraw-Hill do Brasil.

Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.

Decuyper, M., & Simons, M. (2020). Paths and futures that keep the possible alive: reflections on time, space, education and governing. *Educational Philosophy and Theory*, 52(6), 640-652. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1708327>

Fleck, L. (2010 [1935]). *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Fabrefactum.

Harari, Y. N. (2024). *Nexus. Breve história das redes de informação: da idade da pedra à inteligência artificial*. Elsinore.

Kuhn, T. S. (2013 [1962]). *A estrutura das revoluções científicas*. Perspectiva.

Lévi-Strauss, C. (2012). *A antropologia diante dos problemas do mundo moderno*. Companhia das Letras.

Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Lima, L. C. (2009). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. *Sísifo*, 12, 63-72.

Lima, L. C. (2015). "A melhor ciência": o académico-empresendedor e a produção de conhecimento economicamente relevante. In A. M. Catani & J. F. Oliveira (Orgs.), *Educação superior e produção de conhecimento: utilitarismo, internacionalização e novo contrato social* (pp. 11-34). Mercado de Letras.

Lima, L. C., & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Afrontamento.

Lima, L. C., Sá, V., & Torres, L. L. (Orgs.) (2020). *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão.

Martins, H. (1996). *Hegel, Texas e outros ensaios de teoria social*. Século XXI.

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2010). As organizações escolares. Um *croqui* sociológico sobre a investigação portuguesa. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 133-158). Mundos Sociais.

Mills, C. W. (1982). *A imaginação sociológica*. Zahar Editores.

Mouzelis, N. P. (1991). *Back to sociological theory. The construction of social orders*. Macmillan.

Mouzelis, N. P. (1995). *Sociological theory: what went wrong?* Routledge.

Neves, T. (2022). A escrita científica: comunicação clara, concisa e coerente. In C. C. Vieira (Org.), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp. 461-489). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ramos Torre, R. (2014). *Atemporalización y presentificación del mundo social en la sociología contemporánea*. *Política y Sociedad*, 51(1), 147-176. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2014.v51.n1.42409

Revel, J. (2010). Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 434-444.

Sartre, J.-P. (2012). *Alberto Giacometti*. Editora WMF Martins Fontes.

Wilkins, A. W., & Mifsud, D. (2024). What is governance? Projects, objects, and analytics in education. *Journal of Education Policy*, 39(3), 349-365. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2320874>

Conceber um projeto de investigação qualitativa: das decisões ao nível concetual às indecisões no plano metodológico

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.2>

Cristina C. Vieira*

* Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. <https://orcid.org/0000-0002-9814-1076>

Resumo: O desenho de um projeto de investigação em Ciências da Educação e nas áreas sociais e humanas afins é um exercício exigente e moroso, que requer conhecimento, autocritica e compromisso. O delineamento do trabalho de campo deve ocorrer apenas depois de um considerável esforço de desbravar a literatura científica, tanto de fontes primárias como secundárias, para que as decisões metodológicas possam assentar na teoria e dar resposta às questões de partida. Neste capítulo pretende-se fomentar sobretudo a reflexão em torno das inquietudes que são comuns na conceção e desenvolvimento de um projeto de investigação de cariz qualitativo, deixando-se recomendações baseadas na vasta experiência de orientação científica e de docência da autora.

Palavras-chave: investigação qualitativa; decisões metodológicas; validade e fidelidade; compromisso ético; papéis de investigadores/as e de participantes.

Abstract: Designing a research project in Educational Sciences and related social and human sciences is demanding and time-consuming, requiring knowledge, self-criticism and commitment. Fieldwork design should only occur after considerable effort has been made to explore the scientific literature from both primary and secondary sources, so that methodological decisions can be based on theory and answer the initial questions. The purpose of this chapter is to encourage reflection on common concerns in the design and development of qualitative research projects, offering recommendations based on the author's vast experience of scientific supervision and teaching.

Keywords: qualitative research; methodological decisions; validity and fidelity; ethical commitment; the roles of researchers and participants.

Introdução

Fazer investigação científica em qualquer área é uma atividade nobre, que exige conhecimento, sentido crítico e um genuíno compromisso ético com valores como a honestidade, a sobriedade e a consciência da permanente incompletude do que se alcança em cada estudo. A investigação em Ciências da Educação e em áreas sociais e humanas afins requer ainda que se reflita sobre dimensões a que os objetos de estudo nos obrigam, por se tratar de pessoas que habitam contextos humanos e sociais reais e específicos, também eles importantes para a explicação e/ou compreensão do que ainda não sabemos.

Para visibilizar tais especificidades, e sem comprometer o rigor do trabalho científico, é comum observar-se um intercâmbio de papéis e de responsabilidades entre quem faz investigação e quem é estudado, num diálogo permanente entre um conhecimento mais teórico e académico e um conhecimento mais experiencial e ‘situado’ (Haraway, 1988), resultando do diálogo entre ambas as partes uma ciência cada vez mais inclusiva e preocupada com quem tem ficado nas margens.

Uma incursão muito breve na história das ciências sociais e humanas traz-nos à mente o incómodo que há cerca de um século atrás o uso estrito de metodologias de investigação de carácter quantitativo, influenciadas originariamente pelo método científico de Francis Bacon (1561-1626) e pela filosofia positivista de Augusto Comte (1798-1857), começou a gerar em algumas áreas (cf. Amado, 2017, 2022; Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994a). Se se mantivesse a convicção de que apenas pela experimentação e pelo empirismo poderíamos aceder a conhecimento científico válido (Bacon) e se continuassem a refutar-se dimensões subjetivas na compreensão dos fenómenos humanos e sociais, explicando-os com as mesmas leis gerais que se aplicavam aos fenómenos naturais (Comte) – a proposta do positivismo para afastar toda a herança religiosa e metafísica como forma de chegar à ‘verdade’ (que é inalcançável em ciência) – continuaríamos a fazer equivaler os seres humanos a meros objetos de estudo, previsíveis por regras da chamada ‘ciência positiva’, subestimando-se desse modo a complexidade dos fatores que dão significado aos seus atos.

Foi contra estas visões deterministas, reducionistas e voltadas sobretudo para observações e mensurações empíricas, tendo em vista a verificação de teorias e a sua potencial generalização, que se insurgiram diversos investi-

gadores da Escola de Chicago, nos anos 20 do século XX (cf., Amado, 2022; Bogdan & Biklen, 1994). Muito influenciados por correntes de pensamento mais pragmatistas e pela consciência de que as metodologias tradicionais de investigação não lhes permitiam compreender problemas emergentes, à época, como pobreza, imigração, criminalidade, raça, deficiência física e mental, entre outros (Possebon & Formiga, 2021), começam a surgir estudos pioneiros e estratégias de pesquisa cada vez mais diferenciadas, alinhados com o que ficou conhecido por ‘interacionismo simbólico’. Segundo um dos seus percursores, a unidade de análise da investigação (em Sociologia) passa a ser a interação social, de pessoas que se reúnem para fazer coisas em comum, que são influenciadas pelos contextos históricos e sociais a que pertencem e que podem ver alteradas as suas dinâmicas, em resultado de fenómenos internos e externos ao grupo, muitas vezes fora do seu controlo (Becker, 1996).

Esta abordagem da Sociologia foi-se estendendo, nos anos seguintes, a outras áreas científicas em amadurecimento e deu origem ao que se convencionou designar por investigação qualitativa. Não sendo um campo homogêneo e não havendo intenção de fomentar neste capítulo quaisquer dicotomias entre modos de fazer ciência – os ‘paradigmas’¹, de Kuhn (1922-1996) – optamos aqui por apresentar a definição de “qualitativo” que foi avançada por Denzin e Lincoln (1994a): trata-se de um conjunto de processos e significados que não são sujeitos ao rigor da medição (ou que nem sequer podem ser medidos), em termos de quantidade, dimensão, intensidade ou frequência. Em vez disso, quem faz investigação qualitativa

destaca a natureza construída da realidade, as relações próximas entre o/a investigador/a e quem é estudado/a, e os condicionalismos situacionais que influenciam o ato de investigar. Tais investigadores/as reconhecem a natureza impregnada de valores da própria investigação. Procuram respostas para questões que realçam a forma como a experiência social é criada e ganha significado (Denzin & Lincoln, 1994a, p. 4)

Neste enquadramento, a cientista social Jennifer Mason (1996), autora consagrada no domínio, defendeu que a expressão investigação qualitativa pode considerar-se como um ‘termo-chapéu,’ que pretende abranger um

¹ Utilizando o termo ‘paradigma’ na sua aceção de matriz disciplinar, podemos defini-lo como a totalidade da constelação de crenças, valores, técnicas, etc., que é compartilhada pelos membros de uma comunidade científica (Kuhn, 1970, p. 175)

conjunto de pressupostos sobre a realidade e um conjunto de estratégias de pesquisa neles assentes, que se acredita serem legítimas para o estudo do modo como os seres humanos compreendem, experienciam, interpretam e produzem o mundo social. Saliente-se que o termo 'estratégias' tende a ser muito usado no vocabulário científico desta área, para enfatizar o caráter aberto e flexível dos métodos e técnicas que se usam para o desenvolvimento do trabalho de campo, bem como a sua necessária adaptabilidade, em função das características das pessoas e dos contextos em estudo. A estruturação dos métodos e técnicas de recolha de dados dos estudos quantitativos, de aplicação supostamente uniforme a todos os sujeitos (como os questionários, os testes, os guiões estruturados de entrevista ou as grelhas de observação sistemática, etc.) – para se 'controlarem' fatores de erro –, dá lugar à consciência da importância de poder adaptar, durante o trabalho de campo, os dispositivos metodológicos, para que se respeite e valorize a 'tipicidade' (Wolcott, 1973) de 'quem' ouvimos e observamos e 'do que' gostaríamos de compreender.

Com a certeza de que a opção pelo uso de estratégias qualitativas está intrinsecamente dependente do tema de partida (questão ou questões de investigação) de cada estudo e dos objetivos correspondentes, é relevante salientar que quaisquer que sejam as metodologias mobilizadas, há que atender a critérios de validade e de fidelidade do trabalho de desenvolvido (cf. Vieira, 1999). Não basta contar "histórias convincentes" (Silverman, 1993, p. ix) e é preciso ter presente que a investigação qualitativa parece continuar a precisar de dar provas de cientificidade, atendendo a uma certa tendência da comunidade científica, em geral, de valorizar o tamanho das amostras estudadas, a sofisticação das análises estatísticas e a crença (ingénua) na universalidade e previsibilidade dos fenómenos, incluindo os comportamentos humanos.

De facto, é crucial atender ao rigor das interpretações que são feitas do material recolhido (validade), ainda que o exercício interpretativo possa ter sido influenciado, de alguma forma, por dimensões subjetivas, históricas, políticas, ou outras, das partes envolvidas. Trata-se, neste caso, de evidenciar, tanto quanto possível, a autenticidade das representações da experiência humana, que se fazem para a comunidade científica (LeCompte & Goetz, 1982). Também é fundamental organizar a investigação e relatá-la – isto é, torná-la pública – com a consciência de que vai ser lida, interpretada e sujeita a escrutínio por pares e pela comunidade em geral, devendo poder ser inclusive repetida (fidelidade). Pode aludir-se, neste caso, à potencial 'replacabilidade das interpretações ou conclusões' (Yin, 1994): outro/a cientista

que venha a estudar o mesmo fenómeno, com recurso aos mesmos procedimentos operativos, deverá poder chegar a conclusões idênticas. Para tal, quem lê o relato de um estudo empírico deve ser capaz de entender ‘como’, ‘com quê’ e ‘com quem’ foi trilhado o caminho empírico.

Também nos parece fundamental que quem faz um trabalho científico pense na sua utilidade direta e desejavelmente imediata, seja ao nível da reformulação da(s) teoria(s), seja para a melhoria das práticas, seja ainda para se fazer algum tipo de advocacia para as políticas públicas, que são mecanismos oficiais de gestão do bem comum. Logo, convém salientar que

A investigação qualitativa pressupõe uma aproximação a uma interpretação do conhecimento científico como um saber que se pretende mais democrático e transformador, que participa na construção e consolidação de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável. É, por esse motivo, um conhecimento que resultou de um processo coconstruído, que ativou e mobilizou todas as partes envolvidas na sua produção, que pretende informar e esclarecer a opinião pública, e que almeja fundamentar a ação (política ou de outra natureza) (Bergano e Vieira, 2020, p. 18).

De forma a avançar no capítulo, e com a preocupação de síntese, podemos então afirmar que há uma diversidade de aspetos que têm de ser considerados – e justificados – na conceção, planeamento e desenvolvimento de um estudo de natureza qualitativa, incluindo a organização do relato final, seja um relatório científico, um artigo, uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutoramento (cf., Amado, 2017; Vieira, 2022). Sem pretensões de exaustividade, passamos a enunciar alguns deles:

- a realidade é múltipla e exige que essa diversidade, nas suas diversas idiossincrasias, seja considerada e respeitada;
- o conhecimento académico, resultante da aplicação de regras científicas, e o conhecimento experiencial, das pessoas que são participantes dos estudos, não devem ser vistos como antagónicos, mas como aliados e complementares, para a compreensão dos fenómenos estudados;
- não há uma ciência neutra, na medida em que os/as cientistas são pessoas também enquadradas em contextos sociais e políticos que influenciam, necessariamente, os seus interesses e escolhas, em termos de temas a estudar e de estratégias metodológicas a mobilizar;

- a desejável uniformidade das técnicas de recolha de dados, para que não constituam fatores de erro – isto é, a defesa de que devemos tratar (como ‘objetos de estudo’) todas as pessoas participantes da mesma maneira, no decurso de uma investigação – pode ser uma falácia. Apesar de terem contributos ricos e significativos para um dado estudo, muitos/as participantes podem reagir mal ao modo como concebemos o trabalho de campo, às perguntas que lhes fazemos ou mesmo à linguagem que usamos. E isto pode acontecer, seja porque as pessoas são analfabetas, seja porque não dominam a língua que usamos, ou ainda porque os seus contextos de vida as habituaram a outros simbolismos e a outras dinâmicas, que inclusive podemos desconhecer;
- há potenciais enviesamentos conhecidos, como o ‘olho do observador’ e o ‘efeito do observador’, ambos a ter em conta no desenho da investigação, no seu planeamento e condução e, ainda, no exercício interpretativo dos dados. No que diz respeito ao primeiro, sabe-se que a natureza dialógica da interação com os/as participantes e os contextos em estudo é, sem dúvida, influenciada pelas características pessoais internas de quem conduz a investigação, e o conhecimento científico produzido não é, por isso, assético, assim como as pessoas não são “meros casos”. Tal influência pode não ser consciente ou deliberada, mas ocorre por processos psicológicos muitas vezes subconscientes, como a transferência ou contratransferência, amplamente estudados pela psicanálise (Leitão, 2003), mas também úteis para compreender as relações nos contextos de investigação. No segundo tipo de efeito, importa considerar que as vozes e os comportamentos dos/as participantes são atravessados pelas suas múltiplas características e filiações, e são influenciados próprias percepções do que é fazer investigação e do que se espera de um/a cientista, bem como por todos os outros preconceitos de que se apropriaram enquanto seres humanos, no decurso da socialização;
- qualquer estudo deve ser devidamente enquadrado no contexto histórico, social, político, etc., em que decorreu, explicitando-se essas informações no relato que dele é feito, para que se compreendam as conclusões e interpretações sobre pessoas e fenómenos sociais, bem como os quadros de referência do/a investigador/a, atendendo às características da época em questão;
- o desejável compromisso de qualquer cientista com o seu trabalho deve também estar explícito de alguma maneira no relato que se faz, no ato de tornar a ciência pública. Assim, é nossa convicção

que o/a investigador/a deve ter a preocupação de evidenciar, para quem o/a vai ler, quais foram as motivações para o desenvolvimento de determinado estudo, bem como com que 'legitimidade' partiu para o trabalho de campo. As razões podem ser múltiplas, mas é importante que sejam partilhadas: aprofundamento do conhecimento na área de formação académica; exploração de temas que se tornaram relevantes a partir do exercício profissional ou da vida quotidiana; experiências pessoais de vida que serviram como propulsores do trabalho científico; novas questões que se levantaram no decurso de estudos científicos anteriores; etc.

Partindo destes pressupostos, e de outros que um desdobramento dos mesmos permitiria fazer sobressair (aconselha-se sobretudo a leitura de obras fundadoras originais e não apenas de monografias, como dissertações de mestrado ou teses de doutoramento, para a sua compreensão), passamos a coligir um conjunto de reflexões sobre dimensões a ter em conta na conceção, desenvolvimento, redação e leitura crítica de um projeto de investigação.

1. Dimensões de análise dos 'modos de fazer' investigação científica

É difícil conceber um projeto de investigação exequível em Ciências da Educação e domínios afins. Quem o faz com relativa leveza ou muito convicto das respostas que vai obter, estará certamente a ignorar a complexidade de dimensões que deverão ser consideradas, bem como a subestimar o potencial dos seus 'objetos de estudo'. Logo, a existência de demasiadas 'certezas iniciais' quanto às decisões metodológicas a tomar, para o desenvolvimento de um trabalho de investigação científica, pode ser um indicador de potencial fracasso. A existência de uma boa dose de dúvidas e de inquietações tende a conduzir ao aprofundamento concetual e ao escrutínio de processos operativos e éticos cruciais, para assegurar a credibilidade do que se faz em cada estudo.

Sem querer entrar aqui em aprofundamentos sobre cada uma das dimensões que devem ser equacionadas, quando se concebe, planeia e desenvolve um projeto de investigação científica, que envolve dados empíricos recolhidos diretamente de vidas humanas situadas em contextos sociais particulares, torna-se crucial ter claros os princípios sob os quais assentam os alicerces do trabalho. Passamos, por isso, e sem pretensões de exaustividade ou de sistematização de teoria, a explicitar por palavras nossas, as

cinco dimensões que nos parecem fundamentais para qualquer cientista, na linha do que foi sistematizado por autores, como Denzin e Lincoln (1994b) e Creswell (2015).

- *Dimensão ontológica*: trata dos pressupostos acerca da natureza da realidade. Nesta dimensão importa considerar se se defende que há uma realidade única ou se se aceita que existem múltiplas realidades, decisão esta que interfere com o modo como o trabalho de investigação é concebido e se desenvolve. Quando se defende uma realidade social única, que é externa a quem a observa, assume-se que esta pode ser descrita de forma objetiva, tal como se apresenta, através de princípios que asseguram a sua representação e a generalização – quase universal – de dados científicos. Esta tende a ser a postura ontológica de quem faz investigação quantitativa, que inclusive fragmenta em partes essa realidade, através de variáveis que posteriormente são operacionalizadas. Essa operacionalização consiste na construção de instrumentos de recolha de dados, que permitem, em última análise, a mensuração dessas parcelas, para estabelecer relações de causalidade ou de associação entre elas, ou simplesmente para as descrever, comparar e hierarquizar. O conhecimento assim produzido, “sobre o modo como ‘as coisas existem’ é considerado objetivo e é convencionalmente transmitido sob a forma de generalizações não referenciadas a momentos ou contextos particulares” (Vieira, 1995, p. 28). Trata-se de uma forma de conhecimento que para Cook e Campbell (1979, p. 92) deve ser “intersubjetivamente verificável”, porque a verdade em ciência não existe. Aliás, Konrad Lorenz (1903-1989) defendia que a ‘verdade’ em ciência pode apenas ser definida como a hipótese de trabalho que mais consegue abrir caminho à melhor hipótese seguinte. Nos estudos qualitativos, defende-se que existem múltiplas realidades, todas elas com valor científico, as quais devem ser estudadas de forma holística, para não se correr o risco de as destruir (Guba, 1981). Importa, por isso, compreender as perspetivas que as pessoas que participam nos estudos atribuem às realidades que vivem e que são suas, para se compreenderem os significados da experiência humana. O necessário envolvimento do/a investigador/a na procura e interpretação desses significados individuais, afasta-nos da premissa de um certo realismo *naïve* ou ingénuo e conduz-nos à adoção de um ‘realismo crítico’ (Cook & Campbell, 1979). Esta expressão alude ao facto de a nossa perceção sobre cada realidade estudada ser sempre imperfeita, porque é toldada pelas limitações humanas, bem como pela

complexidade do que estudamos. Saliente-se que não há consensos generalizados, entre investigadores, sobre a dimensão ontológica, sejam mais quantitativos ou qualitativos. No entanto, a posição de fundo sobre esta questão influencia aspetos cruciais como a formulação das perguntas e a definição de objetivos gerais e específicos, a escolha dos desenhos (planos) e técnicas de recolha de dados, a relação entre investigador/a e sujeitos/participantes, ou mesmo a definição de critérios de validade e de fidelidade do trabalho científico.

- *Dimensão epistemológica:* trata dos pressupostos acerca da natureza do conhecimento. Aqui discute-se o modo como se concebe a construção de conhecimento científico válido, isto é, como se demonstra a exatidão ou a legitimidade das conclusões obtidas. Segundo Goetz e LeCompte (1984), o estabelecimento da validade de um trabalho de investigação requer: a) a determinação da abrangência (ou do grau) em que as conclusões representam efetivamente a realidade empírica estudada; b) o avaliar se os conceitos elaborados por quem faz a investigação representam (ou medem) genuinamente a experiência humana. No caso da investigação quantitativa, inspirada pelo positivismo, defende-se a visão nomotética, orientada para a formulação de leis gerais, de aplicação pretensamente universal. A palavra 'nomotética' deriva do termo grego 'nomos', que significa 'lei'. Através de métodos e técnicas estruturadas e assentes numa lógica de homogeneidade de condições de aplicação a todos os sujeitos, de cotação de dados e de interpretação destes, procuram-se semelhanças e diferenças entre grupos de pessoas, tendo em vista delinear princípios explicativos gerais. O objetivo último é o estabelecimento de leis que possam aplicar-se teoricamente a toda a população. Está aqui também implícito, por isso, o conceito de generalização dos resultados, de um grupo mais pequeno (amostra desejavelmente representativa) para o grupo todo (universo de indivíduos). Neste tipo de investigação, o labor científico parte de uma lógica hipotético-dedutiva, formulando-se hipóteses a partir de um raciocínio lógico-dedutivo, que converte construtos (conceitos construídos para fins de investigação) em indicadores quantificáveis (números ou numerais), os quais são depois submetidos a observações e mensurações empíricas. Aplicam-se as regras da lógica matemática para fazer descrições e análises bivariadas e multivariadas também sobre os comportamentos sociais e humanos. O conhecimento é considerado válido quando resiste à refutação de hipóteses, de acordo com a margem de erro aceite. Na investigação qualitativa privilegia-se uma visão idiográfica, sendo esta palavra derivada também do grego (ídios),

que significa 'próprio' ou 'privado'. Pretende-se compreender o caráter único e individual da experiência humana, situada em contextos específicos, sem preocupações primordiais de formulação de princípios gerais do comportamento. O trabalho científico, nesta abordagem, assenta numa lógica empírico-indutiva, o que significa partir de observações (em sentido lato) diretas para tentar encontrar padrões de significado nos dados recolhidos, que possam dar origem a princípios teóricos. A procura de informação no campo de investigação é orientada pela produção qualitativa de hipóteses – as chamadas 'hipóteses emergentes' –, que podem ser reforçadas ou abandonadas à medida que o trabalho vai decorrendo e com base numa desejável triangulação de fontes, de dados, de técnicas, de observadores/as, etc. Estas hipóteses emergentes são os recursos interpretativos que o/a investigador/a mobiliza para tentar conferir compreensibilidade aos fenómenos. Interessa, por conseguinte, compreender as pessoas nos seus contextos de vida, dar-lhes oportunidades de expressarem a sua voz – enquanto participantes e mesmo coinvestigadores – e defende-se uma abordagem holística que evita restringir o que se estuda a parcelas redutoras ou excludentes da diversidade humana e social. Atendendo à natureza múltipla da realidade ou mesmo à defesa de realidades múltiplas (cf. Vieira, 1995) – tantas quantas as pessoas estudadas – importa conceber princípios de validação do conhecimento científico através de critérios que assegurem rigor, mas que respeitem as especificidades individuais e contextuais, que se reconhece serem também permeáveis a influências históricas e sociológicas de cada época. Num trabalho nosso anterior (Vieira, 1999) foram amplamente discutidos esses mesmos critérios, que os/as cientistas têm tentado consensualizar, para que se combata a ideia, já contestada por autoras como LeCompte (1997), de que os estudos qualitativos são sobretudo *soft* e, por isso, menos rigorosos. É crucial ter presente que independentemente dos objetivos prosseguidos, dos métodos utilizados, e dos princípios orientadores da prática científica, as preocupações com a credibilidade do conhecimento científico e a explicitação dos princípios mobilizados para assegurar esse mesmo rigor e confiança devem ser centrais em qualquer relato científico oral e escrito. Embora não haja um consenso tão alargado, como existe na investigação quantitativa, sobre as regras de validação do conhecimento científico que é construído pela via qualitativa, é unanime a defesa de que a credibilidade das interpretações feitas sobre os fenómenos estudados deve merecer uma atenção crucial por parte de qualquer cientista. Isso implica, por exemplo, um

compromisso com a honestidade na tradução da ‘linguagem de primeira ordem’ (perspetiva émica ou interna) – o modo como as pessoas relatam as suas experiências – para uma ‘linguagem de segunda ordem’ (perspetiva ética ou externa). O que acabámos de afirmar reporta-nos para a maneira como o/a investigador/a relata para a comunidade científica aquilo que captou e a que deu significado analítico, através da construção de categorias concetuais interpretáveis e, em última análise, conducentes a princípios teóricos que poderão vir a ser alvo de estudos posteriores. A generalização das conclusões não constitui uma preocupação central nos estudos qualitativos, mas esta possibilidade não é excluída e é comum proporem-se ‘generalizações contextualizadas’: são generalizações que se efetuam depois de se verificarem as semelhanças, ao nível dos fatores contextuais que são intrínsecos aos fenómenos em estudo.

- *Dimensão axiológica*: trata do papel que desempenham os valores no processo de investigação. Nesta dimensão traz-se para o debate o modo como se percebe o papel de quem faz investigação e a sua suposta neutralidade, ou não, enquanto cientista. Embora se defenda a necessidade de não enviesamento dos dados por parte do/a investigador/a em todas as maneiras de fazer ciência, há uma distinção clara entre estudos quantitativos e qualitativos nesta questão. No primeiro caso, quem faz investigação pode ser visto como uma ‘variável parasita ou confundente’, se a sua intervenção enquanto organizador dos processos científicos interferir de algum modo com as respostas dos sujeitos aos instrumentos de recolha de dados. Defende-se, por isso, a visão de um/a investigador/a neutro/a, distante, que por vezes nem está presente durante a recolha de dados. Aliás, alguns instrumentos até são de autorresposta, como é o caso dos questionários eletrónicos, pelo que se assegura, nestas circunstâncias, que as características pessoais/profissionais de quem faz investigação estarão, à partida, controladas (Oliveira, Vieira, & Amaral, 2021). Nos estudos qualitativos, por seu turno, um dos pontos fortes, para aferir a validade interna do trabalho desenvolvido, é o facto de o/a investigador/a poder ser ‘testemunha ocular’ do que estuda, podendo interagir em primeira mão com as pessoas e os contextos (Goetz & LeCompte 1984; Denzin & Lincoln, 1994b; Vieira, 1999). Há, por isso, aqui modos distintos de entender o papel de quem faz investigação e a subjetividade da interação humana é, assim, reconhecida e valorizada, com regras, na investigação qualitativa. Nos estudos qualitativos, também o papel dos/as participantes é entendido de maneira distinta, porque se valoriza o modo como as pessoas

são capazes de dar significado às suas experiências, recorrendo ao seu próprio vocabulário e aos restantes simbolismos a que estão habituadas, e que podem nem sempre corresponder à mundivisão do/a investigador/a. Para que haja envolvimento e compromisso de ambas as partes num processo de investigação, sobretudo quando se perseguem objetivos também de conscientização, pode dizer-se que parte dos estudos qualitativos são “com as pessoas e não sobre as pessoas” (Simões & Vieira, 1996). Isto pode significar que a investigação qualitativa também pode ajudar as pessoas a olhar para os problemas relativos à realidade de que fazem parte, “à luz daquilo que elas desejam alcançar, enquanto seres sociais que confiam em si mesmos e que se autodeterminam” (Park, 1993, p. 7). Ainda sobre a dimensão axiológica e sem aludir a eventuais distinções nos modos de fazer ciência, saliente-se que há valores que alicerçam o trabalho científico e sem eles o labor de investigação é em vão. Poderia aqui fazer-se uma lista numerosa, mas apenas destacamos alguns, como a honestidade, a sobriedade, a modéstia, a autocrítica e a alteridade. Em síntese, concordamos que

qualquer investigador/a deve possuir referenciais axiológicos sólidos e desenvolver uma atitude de vigilância crítica, que lhe permita ter atenção à ‘bondade’ dos seus interesses científicos, à qualidade da relação que estabelece com as pessoas e/ou grupos que aceitam participar nos estudos, bem como à integridade da sua comunicação com a comunidade científica e a sociedade em geral (CEAD, 2021, p. 4).

- *Dimensão retórica*: trata da linguagem (discursos, vocábulos, etc.) usada na investigação. Esta dimensão abrange um aspeto central do domínio das metodologias qualitativas de investigação, que é a família de conceitos que deverão ser mobilizados quando se faz e relata um estudo. Em nosso entender, esta questão está intrinsecamente ligada à própria identidade da área e não deve ser menosprezada. Embora todo o *rationale* do trabalho inspirado na ciência tradicional seja fundamental para regular as práticas científicas, distinguindo-se o que pode ou não ser considerado como conhecimento científico credível, não basta apenas importar conceitos e usá-los sem sentido crítico. Referimo-nos, por exemplo, ao uso do termo “amostra”, para falar do grupo de participantes num estudo qualitativo, quando se sabe que esse é um conceito estatístico. Atendendo ao papel central e muitas vezes participativo das pes-

soas que entram nos nossos estudos, o conceito de ‘participantes’ ou o termo ‘casos’ são recomendados para nos referirmos aos seres humanos, com voz ativa, que queremos compreender. Note-se que o termo ‘caso’ pode referir-se a uma pessoa ou a um grupo/contexto, entendido como uma unidade de estudo específica (Yin, 1994). No sentido de reforçar a identidade do grupo de estratégias metodológicas a que chamamos ‘investigação qualitativa’, importa conhecer, compreender e aplicar os termos que têm vindo a ser cunhados ao longo dos anos pelos cientistas. Como exemplos de material a consultar, para o efeito, recomendamos, a obra de Schwandt (1997) e o Glossário que preparámos num trabalho anterior nosso² (Vieira, 2022, pp. 521 e ss.), bem como a leitura das fontes aconselhadas para o aprofundamento de cada um dos termos apresentados.

- *Dimensão metodológica*: trata dos métodos usados para desencadear e concretizar os processos de investigação. As decisões tomadas no seio desta dimensão dependem sobretudo das primeiras duas mencionadas. A escolha do plano de investigação em cada estudo depende diretamente da natureza dos problemas ou temas a estudar, dos objetivos de investigação, das características dos contextos, do tempo disponível, etc. Sabemos que, em termos metodológicos, e partindo da perspetiva nomotética, podemos falar em desenhos ou planos quantitativos, que se desdobram em experimentais e não experimentais, tendo cada um destes grupos diversas subdivisões. Estes caracterizam-se por uma estruturação prévia de etapas sequenciais, que devem ser respeitadas no trabalho de campo, até para permitir um escrutínio do que foi feito e uma eventual repetição, seguindo as regras conhecidas. No caso dos planos qualitativos, assentes na perspetiva idiográfica, como se disse atrás, estes caracterizam-se por uma maior flexibilidade quanto às etapas a seguir, podendo haver adaptações do processo, já durante o trabalho de campo. O grau de envolvimento do/a investigador/a com os/as participantes – por exemplo, em termos de presença (prolongada ou não) no contexto de investigação – e o papel destes/as também podem ser fatores decisivos para a opção por determinado *design*. Como afirmou Simões (1990), “não existem métodos perfeitos, sejam eles quantitativos ou qualitativos” (p. 48), mas devemos conhecer os seus pontos fortes e fracos, em termos de trabalho de campo, e isso consegue-se com uma boa revisão de estudos anteriores, sobretudo de fontes primárias

² Disponível em acesso aberto em: <https://monographs.uc.pt/iuc/catalog/download/325/1095/1966-1?inline=1>.

originais, que devem conter descrições completas e profícuas. Para aprofundar conhecimentos sobre possíveis desenhos qualitativos de investigação, recomenda-se a leitura de obras que foram preparadas sobretudo com preocupações didáticas e com um enquadramento nas Ciências da Educação e áreas afins, como, por exemplo, o *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, que foi organizado por Amado (2017), ou a obra que coordenamos (Vieira, 2022), com o título *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação*. Ambas estão disponíveis para consulta e *download* em acesso aberto. Nelas podem ser encontrados capítulos dedicados a desenhos qualitativos de investigação específicos, ilustrados com exemplos retirados de pesquisas já desenvolvidas, como os estudos de caso, a investigação etnográfica, os métodos biográficos, a investigação participativa, entre outros. É também possível perceber-se a distinção entre triangulação de técnicas e triangulação metodológica, processos que tendem a ser erroneamente entendidas como equivalentes. Com efeito, o uso combinado de técnicas quantitativas e qualitativas de recolha de dados, com objetivos de complementaridade da informação pode ser feito nos estudos quantitativos ou nos estudos qualitativos, mas tal não autoriza a que se fale no uso de metodologias mistas ou de métodos mistos. O recurso a métodos mistos exige que se tracem objetivos distintos para cada um dos desenhos usados em paralelo ou de forma sequencial ou intercalada, havendo fases bem delineadas durante o trabalho científico. Estas podem ser coincidentes ou interdependentes, mas cada uma delas responde a questões específicas e importa, no final, fazer-se a integração de dados. Para uma clarificação destas questões, sugere-se a leitura de Creswell e Clark (2018) e de Menezes, Pais, Malafaia e Ferreira (2022), entre outras publicações.

Com base numa reflexão sobre estas dimensões do ato de investigar, passamos a descrever um conjunto de possíveis critérios, a ter em consideração, para se avaliar a credibilidade dos relatos dos estudos qualitativos, sendo esta uma lista sempre inacabada. A resposta a todas as questões deverá ser positiva. Se não for possível responder afirmativamente a cada interrogação ou se persistirem dúvidas, quando se prepara um relato ou se lê uma publicação, talvez haja motivo para desassossego. Com uma intencionalidade sobretudo didática, recomenda-se que quem está a preparar o relato de um estudo, ou a organizar uma publicação científica, percorra estas questões como guia. Não devem existir, como é óbvio, listas de 'boas práticas' ou receitas para as indecisões metodológicas de qualquer cientista, seja qual

for a área ou o respetivo grau de maturidade em termos de desenvolvimento profissional. É saudável que persista um certo nível de dúvida e que haja um autoquestionamento, porque há sempre limitações metodológicas nos trabalhos que fazemos e a ciência consiste numa cadeia de conhecimentos, que estão interlaçados e se autocorrigem, pelo que não devemos encetar um novo estudo sem tentar conhecer, dentro do possível, o que já foi feito na área.

2. Lista (inacabada) de possíveis critérios para aferir a credibilidade dos estudos qualitativos

2.1. Aspetos teóricos e epistemológicos

Para se fazer uma boa investigação qualitativa é fundamental ter claro o tema central de partida. Com isso em mente, para além de uma indispensável revisão alargada de estudos já publicados na área em apreço, importa ter conhecimento de características específicas das pessoas e dos contextos a estudar, bem como da pertinência que possa reconhecer-se ao que queremos compreender.

Uma das primeiras questões é a seguinte:

- Será a metodologia qualitativa escolhida apropriada para responder à questão de investigação?

Na investigação qualitativa, as questões de investigação assumem sobretudo o formato de temas de partida (ver figura 1), que vão sendo refinados à medida que se domina progressivamente a literatura e se entra no campo empírico.



Figura 1 Concepção cíclica de um projeto de investigação qualitativa (Morse, 2004).

De acordo com Sharan Merriam (1998, p. 97), “onde começar a procurar depende da questão da pesquisa, mas onde focar a observação ou parar a ação não pode ser determinado com antecedência”. As questões gerais e específicas que se começam a esboçar dão origem à formulação de objetivos correspondentes, que orientam decisões metodológicas, no decurso do trabalho empírico. Este processo, de uma eventual revisão contínua de decisões – e de reformulação de questões –, é movido pelas chamadas ‘hipóteses emergentes’. Elas surgem à medida que os dados vão sendo conceptualizados em categorias de significado cada vez mais abstratas, numa tentativa, por parte de quem faz investigação, de construir princípios teóricos que sirvam para dar compreensibilidade aos fenómenos.

Outra das perguntas, neste enquadramento, é a seguinte:

- A escolha de uma metodologia qualitativa foi devidamente justificada por quem fez o estudo?

Com efeito, importa que a metodologia usada tenha tido como objetivo compreender ou fazer uma interpretação genuína das experiências subjetivas (ou visões/opiniões) das pessoas que foram estudadas. Para tal, é necessário apresentar evidências de como a metodologia usada procurou compreender o que se pretendia estudar e as razões pelas quais os fenómenos (captados através de uma eventual triangulação de técnicas) foram

interpretados daquela maneira. Assim, a escolha dos procedimentos metodológicos deve ser deliberadamente explicitada, com argumentos que aludem a relações entre o nível conceitual e o nível empírico. A decisão poderia ter ido noutro sentido, mas a tomada de decisão é assim assumida, dando-se conta de eventuais vantagens e riscos que se ponderaram previamente. Em sequência, também é importante perguntar:

- Os objetivos da investigação estão adequadamente formulados e justificados?

Decorrente desta interrogação, é essencial dar a conhecer o raciocínio lógico a partir do qual foram enunciados esses mesmos objetivos, nomeadamente, se estes decorrem da necessidade de construir conhecimento que possa ser aplicado (para fazer pontes entre teoria e prática); se a investigação desenvolvida surge na sequência de (ou da ausência de) políticas ou de processos de desenvolvimento (intervenção) na área de estudo; se surgiram dados novos ou fontes (secundárias, por exemplo), que obrigaram a uma revisão de conclusões de estudos anteriores; se o tema é de tal forma emergente e contextualizado, que exige uma lógica totalmente indutiva e com fins exploratórios, para se produzir algum conhecimento (até então inexistente) sobre o mesmo; etc.

Atendendo à defesa de múltiplas realidades, que devem ser estudadas de forma holística, é imperioso ter atenção aos verbos que se usam para a formulação dos objetivos, de modo a evidenciar que se pretende conhecer, compreender e interpretar o que se estuda, a partir dos significados que as pessoas atribuem às suas vivências. Quem lê esta parte do trabalho deve entender o encadeamento lógico entre a pergunta de partida e os objetivos a alcançar.

2.2. Desenho da investigação

No que concerne à escolha do desenho de investigação, ou seja, ao modo como foram operacionalizados os procedimentos, em termos de etapas e de sequência das mesmas, as interrogações que podemos colocar são as seguintes:

- As estratégias metodológicas usadas mostraram-se adequadas à questão de investigação?
- O contexto onde a investigação decorreu foi corretamente descrito?

- A temática central da investigação mostrou-se relevante para o contexto descrito?
- A investigação foi desenvolvida tendo em conta os objetivos formulados e as características das pessoas e do contexto estudado?

As respostas a todas estas questões levam-nos a acentuar a natureza contextualizada da informação, que é típica dos estudos qualitativos. Por essa razão, é comum haver descrições pormenorizadas dos contextos em que decorre o trabalho, incluindo detalhes que parecem irrelevantes. Estas descrições extensas podem ser fundamentais para se compreender as respostas das pessoas ou as suas dinâmicas sociais, e interessa, por isso, que sejam dadas a conhecer. Também podem ser relevantes para fins de repetição do estudo (fidelidade). Interessa ainda demonstrar que o tema central de partida exigia a escolha de determinado procedimento metodológico num dado contexto, já que há assuntos sensíveis ou fraturantes que requerem cuidados acrescidos, aquando das decisões operativas. Além disso, há desenhos de investigação que, em termos éticos, não se adequam a determinados temas. Damos como exemplo os temas da violência nas relações de intimidade ou do assédio moral no local de trabalho, em relação aos quais uma investigação etnográfica seria impensável. Mas haverá outras problemáticas em que a presença do/a investigador/a no terreno de investigação também seria desaconselhada, pelo potencial enviesamento de respostas, sendo igualmente preferível a escolha de outro desenho metodológico. Outros exemplos, levam-nos a pensar em aspetos como 'a pressão de grupo', que poderá condicionar as respostas a uma dada questão por parte das pessoas participantes (ex: adolescentes a falar sobre sexualidade) numa entrevista focalizada de grupo, pelo que, a suspeitar-se desse potencial viés, talvez seja preferível optar por técnicas individualizadas de entrevista ou por uma triangulação de estratégias, até para fins de comparação e/ou de complementaridade da informação.

Não havendo um menu de respostas certas para as indecisões, quanto aos métodos e técnicas a usar numa dada investigação, os melhores conselhos que se podem deixar é a leitura crítica de estudos anteriores e a discussão entre pares, com supervisão científica.

2.3. Escolha dos/as participantes e das técnicas de recolha de dados

As pessoas participantes numa investigação merecem todo o nosso respeito e consideração. Logo, não devem ser simplesmente ‘usadas’ para fins científicos, nem devemos esquecer-nos que a sua decisão de participar pode assentar em expectativas falsas ou num desejo de agradar. Elas devem anuir participar numa investigação, partindo de um *entendimento genuíno* daquilo que lhes é pedido e sabendo que as motivações de quem investiga são voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Vieira, 2022). Por essa razão, são diversas as questões que aqui se colocam e às quais o relato científico deve dar uma resposta cabal:

- O modo de escolha dos/as participantes foi adequado à questão de investigação?
- O modo como os/as participantes foram escolhidos/as foi devidamente justificado?
- As técnicas de recolha de dados foram devidamente descritas?
- Como é que os dados foram recolhidos?
- Houve algum tipo de “estudo-piloto”?
- Onde foram recolhidos os dados e porquê (questões de privacidade, confidencialidade, familiaridade)?
- Como foram registados os dados e porquê?
- Os papéis do/a(s) investigador(es/as) foram devidamente descritos?
- Quem conduziu a investigação e como é que o fez?
- Qual foi o papel/poder dos/as participantes?
- Será que as características do/a investigador/a tiveram algum efeito nos/as participantes? Quais e como?
- Será que os aspetos éticos foram acautelados na recolha de dados e devidamente discutidos com os/as participantes?
- Como foi obtido o consentimento informado?
- Como foi explicada a investigação às pessoas que nela participaram?
- Como foram asseguradas a privacidade e a confidencialidade?

A preocupação de qualquer investigador/a com a gestão das relações humanas durante o processo de investigação é muito reveladora do seu compromisso ético e da sua idoneidade profissional. Se algo tiver de ser abandonado, por ser inexequível, devem ser os objetivos ou os procedimentos metodológicos e nunca as pessoas. O devido esclarecimento das mesmas, quanto às finalidades da investigação, ao seu enquadramento e ao que

realmente lhes será pedido (e durante quanto tempo) deve ser uma questão central. Além disso, o poder simbólico que muitas vezes é atribuído aos/às cientistas, pela sua suposta posição de privilégio, em termos de acesso a bens e recursos, incluindo o conhecimento científico que é mais válido em cada momento, pode levar as pessoas participantes a concordar em participar numa dada investigação, mesmo sem compreenderem os objetivos com que foram contactadas. Importa, por isso, clarificar expectativas e criar espaços iniciais de diálogo e de estabelecimento de relações de confiança. Também é fundamental atender aos códigos linguísticos usados, porque a linguagem científica é por vezes bastante hermética e, por isso, ininteligível para certos grupos humanos. O consentimento e o assentimento informados devem obedecer a uma série de regras e ter expressas as indicações mais relevantes para a tomada de decisão em participar, ou não, numa investigação. Para conhecer algumas recomendações úteis para a elaboração de consentimentos e/ou assentimentos informados, ver, por exemplo, o documento que foi produzido pela Comissão de Ética e Deontologia da Investigação (CEDI), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (disponível em: <https://www.uc.pt/fpce/investigacao/etica/>) ou a Carta Ética, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020).

Para concluir este ponto, parece-nos importante salientar que a construção de instrumentos de recolha de dados qualitativos, como guiões de entrevista individual ou focalizada de grupo, deve também passar por um estudo prévio, de forma a refinar a linguagem e mesmo a aferir a plausibilidade de algumas perguntas, ou a sua compreensibilidade, atendendo às características das pessoas que pretendemos envolver e aos objetivos delineados. Não havendo critérios estanques para apreciar a validade de uma dada técnica qualitativa de recolha de dados, talvez seja útil seguir conselhos de estudos anteriores, como o de George, Pinilla, Abbound, Shea e Rand (2013), que propõem uma lista de cinco questões que podem ser feitas a um conjunto pequeno de pessoas (que depois não integram o estudo a desenvolver), a quem se pode pedir que leiam criticamente um guião de entrevista. Esse ‘cognitive debriefing’ engloba perguntas como as seguintes:

- Sentiu dificuldade em compreender alguma destas afirmações/perguntas? Quais? Porquê?
- Sentiu alguma dificuldade em compreender as palavras utilizadas e o seu significado? Quais? Porquê?

- Na sua opinião, alguma das afirmações/perguntas é irrelevante ou inadequada atendendo ao contexto e experiência dos/as participantes? Quais? Porquê?
- Na sua opinião todas as perguntas fazem sentido? Quais retiraria? Porquê?
- Há alguma afirmação/pergunta que em sua opinião deveria ser acrescentada acerca dos temas abordados? Qual? Como a formularia?

A resposta a estas perguntas por pessoas a quem se reconheça idoneidade para apreciar a proposta de instrumento de recolha de dados – seja porque são internas ao contexto de investigação, seja porque têm experiência acumulada de labor científico, seja ainda por outra razão lógica, devidamente explicitada – é de grande utilidade para aprimorar o instrumento final de recolha de dados, que deve manter uma estrutura flexível e prever a inclusão de perguntas emergentes, a partir das respostas obtidas.

Muitos outros aspetos poderiam ser recomendados na elucidação dos tópicos deste ponto, mas convém ainda lembrar que é importante clarificar quais foram os papéis atribuídos a investigador/a e a participantes num dado estudo, porque se sabe que é possível desenhar projetos em que a participação das pessoas que envolvemos é mais ativa, ou é mesmo equivalente ao poder de quem pertence ao meio académico, como na investigação participativa (Simões e Vieira, 1996; Vieira, 2004); há outras investigações em que as pessoas participantes e os seus contextos se confundem, como nos estudos de caso (Yin, 1994); e há ainda estudos em que as narrativas de vida são guiadas por quem as viveu, tendo a pessoa participante o papel principal na seleção dos materiais biográficos primários (ex: relatos de vida) e secundários (ex: fotografias, diários) (Ferraroti, 2007). Logo, aquando da preparação de um relato científico, importa descrever o modo como as relações foram geridas durante o processo de investigação, como foram distribuídos os papéis – e o poder – e que lugar teve o conhecimento experiencial, por exemplo, no diálogo com o conhecimento científico, tanto no desenrolar do trabalho de campo, como na validação das interpretações efetuadas.

2.4. Procedimentos de análise da informação recolhida

No que concerne à análise de dados na investigação qualitativa, e considerando todos os pontos anteriores, podemos partir das seguintes asserções:

- Quem recolhe dados é considerado “um instrumento vivo”, por oposição aos tradicionais instrumentos ‘de papel e lápis’ dos estudos quantitativos.
- Pode haver uma grande diversidade no que se considera “dados” com valor interpretativo, num determinado estudo, que são recolhidos por técnicas interativas (ex: observação participante) e/ou não interativas (ex: consulta de documentos);
- Na maioria dos estudos é feita uma análise semântica de grandes quantidades de informação;
- É desejável que se recorra a uma triangulação de dados, de fontes, de técnicas, etc., para que a riqueza do material a analisar seja mais abrangente;
- Deve ocorrer a ilustração das interpretações propostas com exemplos retirados das observações reais (em sentido lato), como excertos de entrevistas, apresentação de símbolos com valor histórico, cultural, político, etc.;
- A análise da informação traduz sempre uma reconstrução ou representação que é feita pelo/a investigador/a dos fenómenos sociais e humanos;
- A codificação do material recolhido é feita para permitir a descoberta de certos padrões na informação, que possam sustentar a formulação de proposições teóricas;
- Costuma recorrer-se a metáforas e a analogias durante o exercício interpretativo, que tende a ser holístico;
- O feedback dos/as participantes poderá levar à alteração das proposições teóricas que vão sendo construídas pelo/a investigador/a;
- A análise de dados pode ser efetuada ao longo de todo o período de recolha ativa de dados, podendo haver fases de maior atividade e outras de relativa acalmia.

Perante estas particularidades, podem colocar-se as seguintes questões:

- O procedimento para a análise de dados foi explicitado?
- O procedimento para análise de dados foi fiável/fidedigno?

A clareza da informação fornecida pelo/a investigador/a, quando escreva ou comunica oralmente as suas opções de análise de dados qualitativos, pode ser um fator decisivo para a credibilidade que será reconhecida ao trabalho desenvolvido e, por conseguinte, às conclusões apresentadas. São diversas as estratégias de análise de dados que podemos encontrar na literatura científica, algumas mais conhecidas, como a análise de conteúdo (Bardin,

1979; Amado, 2000) ou a análise temática (Braun & Clarke, 2006), e outras menos citadas, mas nem por isso menos relevantes para as ciências humanas e sociais, como a análise do discurso (Magalhães & Veiga, 2022), entre outros exemplos. Já existem inclusive diversos programas informáticos para auxiliar o trabalho de sistematização da informação, mas convém salientar que a atribuição de sentido – a construção de categorias de significado – deve ser um exercício exclusivamente humano, pelo que a tecnologia é meramente acessória. Quem lê um trabalho resultante de uma investigação qualitativa deve poder acompanhar e compreender os princípios que presidiram à sistematização do material recolhido e à atribuição de significado que lhe é feita, quer para ajuizar sobre a pertinência das opções tomadas e das interpretações, quer inclusive para repetir tais procedimentos em estudos futuros.

2.5. Credibilidade das conclusões e interpretações

As conclusões que se retiram a partir do exercício interpretativo dos dados têm de estar alicerçadas nas evidências recolhidas, devendo todo o raciocínio lógico ser apresentado de forma coerente e compreensível, para que seja possível entender o que se lê, fazendo ligações com as diferentes fases do processo de investigação. De entre diversas perguntas úteis, para aferir a clareza e pertinência da informação fornecida, podem colocar-se as seguintes:

- Serão as conclusões interpretações internamente coerentes/credíveis?
- Serão as conclusões relevantes?
- Será que os/as participantes foram ouvidos/a sobre as conclusões?

A resposta a todas está relacionada com a capacidade de cada investigador/a de demonstrar a coerência e credibilidade das suas conclusões, tendo em mente o tema de partida da investigação – e as questões e hipóteses que foram emergindo –, assim como os objetivos formulados. Importa agora demonstrar que o estudo foi guiado para dar resposta aos objetivos propostos, ainda que pudessem ter ocorrido desvios ao trilho empírico inicialmente previsto, por fatores internos e externos à própria investigação. Para serem credíveis, as conclusões devem ser ilustradas com dados empíricos obtidos em primeira mão, como excertos de entrevistas, fotografias, materiais produzidos pelos/as participantes (como desenhos), e é fundamental que sejam apresentadas de forma encadeada e baseada num raciocínio lógico devidamente explicitado. Em muitas investigações, é comum recorrer-se à

comunicação prévia das conclusões às pessoas participantes, ou faz-se uma discussão das mesmas com elas, para que possam validar ou acrescentar informações. Podem também refutar essas mesmas conclusões, e tal costuma indiciar que a investigação ainda não está terminada e que importa recolher mais dados, ouvir mais fontes ou estender a fase de recolha ativa de informação, mobilizando outras técnicas.

Quem lê o relato de um trabalho empírico deve ter a oportunidade de acompanhar o processo interpretativo que conduz às conclusões, sem haver omissão de parcelas de informação e sem haver saltos interpretativos muito abstratos (raciocínio indutivo), a partir do material empírico. Se tal acontecer, dificilmente quem lê compreende como, por exemplo, determinadas observações isoladas (ou particulares) que são mencionadas possibilitaram a construção de determinadas categorias de significado.

Não é fácil evidenciar a credibilidade de um estudo qualitativo sem dominar os critérios que devem ser mobilizados para demonstrar a honestidade dos procedimentos relativos ao trabalho de campo. Também se sabe que há desafios trazidos pela subjetividade inerente a qualquer exercício interpretativo (humano) de material semântico ou de dados de observação direta. Por essa razão, deve afastar-se a ideia de que é mais fácil fazer investigação qualitativa, sobretudo porque a ausência de regras amplamente consensualizadas, com as que se aplicam ao uso da estatística nos estudos quantitativos, trazem enorme complexidade à tarefa de demonstrar a credibilidade das interpretações. Recomenda-se, neste âmbito, que qualquer investigador/a que opte por determinado desenho qualitativo para desenvolver o seu estudo, dedique tempo de qualidade à compreensão dos critérios de credibilidade do conhecimento científico que se pode explorar por essa via, para que possa munir-se dos necessários dispositivos conceituais e analíticos. Em caso de dúvidas em aspetos específicos, quando se relata uma investigação, é fundamental que se partilhem as mesmas com a comunidade científica, até para fomentar uma análise crítica do trabalho apresentado, e também o possível desenvolvimento de mais pesquisas no domínio. Pode haver diversas interpretações perante material empírico específico e a leitura de excertos de entrevistas, por exemplo, pode levar quem lê o relato de uma investigação a tender para uma interpretação contrária à que é apresentada. Cabe a cada investigador/a justificar devidamente as interpretações que faz, alicerçando as suas conclusões nos padrões de informação que lhe parecem mais robustos – de preferência, validados pelos/as participantes – mas apresentando-as como propostas e não como certezas. Se surgiram casos negativos ou dados discrepantes,

estes devem também ser objeto de consideração no delineamento das conclusões (McMillan & Schumacher, 1989). Desta forma, demonstra-se que todo o material recolhido foi considerado para fins de interpretação, havendo coerência, honestidade e rigor, tanto na conceção, como no desenvolvimento e na apresentação do trabalho à comunidade científica.

2.6. Implicações e limitações do trabalho desenvolvido

Esta parte final é de grande relevância para quem lê um trabalho científico, porque pode aprender com novos dados, mas também com a partilha de eventuais decisões menos conseguidas, evitando-se a repetição de lapsos e/ou de procedimentos desaconselhados, em função de aspetos como as características das pessoas ou grupos, a natureza do contexto, o tipo de assunto estudado, etc. Sendo o conhecimento científico autocorretivo (Kerlinger, 1986), este carácter também didático do relato de uma investigação implica que se conheçam as suas mais valias, mas igualmente os eventuais pontos mais frágeis do trabalho desenvolvido.

Neste âmbito, as questões que podem colocar-se são as seguintes:

- As implicações do estudo foram claramente apresentadas?
- Houve uma discussão adequada em torno das limitações do estudo?

Em primeiro lugar, quando se conclui um estudo, e depois da apresentação das conclusões, deve refletir-se sobre a potencial aplicabilidade do que se descobriu para o campo concetual, para as práticas na área em apreço (ou em outras) e/ou para as políticas públicas. De facto, para além de poder contribuir para o reforço ou a revisão de princípios teóricos já consolidados, qualquer trabalho deve ter a pretensão de deixar recomendações para a intervenção, bem como de fazer advocacia para decisões que ultrapassem o campo científico e possam influenciar a ação governativa, a nível micro, meso e macro.

Todos os trabalhos científicos têm limitações e muitas delas resultam de fatores não controláveis pelo/a investigador/a. Em vez de se omitirem eventuais dificuldades enfrentadas, é desejável que se dialogue com quem lê o relato científico e se possa dar conta de sentimentos (ex: houve participantes que não confiaram no/a investigador/a), de dúvidas (ex: talvez houvesse perguntas irrelevantes no guião de entrevista) ou mesmo de inquietações derivadas de decisões metodológicas (ex: a recolha ativa de dados deveria ter envolvido uma triangulação de fontes). Não se pretende com estes

conselhos que se assuma fraqueza excessiva ou que se menospreze o trabalho efetuado, mas que se reconheçam pontos menos positivos que poderiam ter sido evitados, com outras decisões ou procedimentos. Tendo como pano de fundo estas partilhas, que poderão até assumir um carácter mais pessoal (que evidencie a experiência profissional docente, por exemplo), deverão deixar-se pistas para estudos futuros, bem como sugestões de estratégias metodológicas a mobilizar, de participantes e/ou contextos a escolher e ainda outros conselhos que se revelem profícuos, a partir das experiências de investigação anteriores.

Como se disse antes, o desenvolvimento de um trabalho científico exige um esforço prévio, por parte de qualquer cientista, de análise da literatura relevante no domínio em apreço, de diálogo com outros/as autores/as e investigadores/as, de reflexão apurada perante as indecisões prementes e mesmo a procura de formação inicial e avançada sobre procedimentos metodológicos, incluindo a análise de dados. Também a escrita científica tem regras, que não devem ser descuradas (Neves, 2022), sendo fundamental dominar, usar e explicitar (sempre que necessário) o vocabulário específico das áreas. Convém, no entanto, ter presente que o conhecimento científico é público e isso exige que deva ser publicado e ser legível para quem o lê (Kerlinger, 1986). Tal significa que a escrita científica apurada não deve significar uma escrita elitista e indecifrável para algumas pessoas, tornando inacessíveis resultados, conclusões e interpretações de estudos que poderiam ser valiosos, se facilmente entendíveis e com potencial de transferibilidade para as práticas. A preparação do relato final de qualquer trabalho científico é também um exercício de ética profissional, a ter em conta, alinhado com os princípios da ciência aberta. Esta tende a fomentar a responsabilidade individual e coletiva na comunicação de resultados científicos, bem como a promover uma maior democratização no acesso ao conhecimento.

3. Desafios em aberto: a liberdade de fazer ciência comprometida com o bem

A intenção deste capítulo foi a de reunir um conjunto de aspetos que devem merecer reflexão no âmbito da conceção, planeamento e desenvolvimento de um estudo científico, sobretudo em Ciências da Educação e em áreas afins. O nosso foco foi colocado no que se convencionou chamar por investigação qualitativa, que consiste em “enveredar por outros modos de questionar a realidade humana, e por outros procedimentos de pesquisa, com regras, critérios e objetivos próprios, muito distintos da conceção positivista

e partilhados por diferentes comunidades de investigadores que reúnem entre si alguma convergência (...)” (Amado, 2022, p. 17).

Não se apresentam aqui quaisquer soluções para os desafios que o trajeto científico possa trazer, mas alerta-se para a responsabilidade individual de qualquer cientista, seja qual for a sua experiência de investigação, de saber pensar criticamente sobre o seu projeto, antecipando inclusive dificuldades metodológicas, ou outras, e pensando em medidas para as mitigar. Não há trabalhos perfeitos, nem se chega à ‘verdade’ em ciência, pelo que expressões como ‘provar’, ‘confirmar’ ou ‘ter a certeza de’, entre outras, devem ser extinguidas do vocabulário usado. Conscientes das limitações de qualquer projeto de investigação, os/as cientistas devem sobretudo fundamentar em autores/as de referência as decisões metodológicas que tomaram, citando direta ou indiretamente os respetivos trabalhos consultados. Para além da apresentação das interpretações e conclusões científicas e das ‘pontes para a prática’, a partir do que um determinado estudo permitiu aprender, importa que qualquer cientista também partilhe com quem o/a vai ler as principais limitações metodológicas que enfrentou. Estas podem decorrer de decisões tomadas, de imprevistos do trabalho de campo, ou de aspetos que poderiam ter sido acautelados com mais revisão teórica, com melhor preparação metodológica ou com um respeito mais integral de princípios éticos. A partilha do que correu menos bem e que poderia ter sido evitado é um excelente modo de fomentar a conceção de melhores projetos de investigação e de promover o desenvolvimento epistémico de qualquer cientista – incluindo daquele/a que faz a reflexão. Além disso, evidencia a humildade que torna tão nobre o ato de desenhar investigações com seres humanos, que habitam contextos particulares e dos quais, muitas vezes, nada sabemos.

Para reforçar a importância da relação entre as decisões humanas e a qualidade do conhecimento produzido, gostaríamos de concluir aludindo aos inspiradores conselhos de José Alberto Correia (2024), que nos desafia a fazermos ciências sensatas, isto é, ciências que nos impelem à produção de sentidos, podendo assegurar-se, assim, “o acesso a uma informação mais pertinente” (p. 415). O autor alerta-nos, de maneira muito corajosa, para a premência de pensarmos na conveniência socioeducativa das problemáticas que investigamos, face às ameaças que enfrentamos. Atendendo ao modo como o sistema científico está organizado, nesta terceira década do Séc. XXI, com a pressão para as publicações rápidas, contáveis em termos de indexação internacional e quase atemporais, do ponto de vista histórico, há a propensão para uma certa pressa em produzir conteúdos, surgindo muitas

vezes investigadores/as que assinam trabalhos científicos, mas que nunca se inscreveram verdadeiramente no processo de investigação (*idem*, p. 414). Ora, esta tendência, a manter-se, poderá conduzir a retrocessos na humanização que tem vindo a conseguir-se da própria *praxis* científica, incluindo a utilização de metodologias que valorizam o diálogo e a interação entre seres humanos. As tais ciências sensatas exigem tempo, sensatez, respeito mútuo e solidariedade, na linha do que é também defendido pelo investigador português referido. Porém, tais valores parecem estar em contracorrente na conjuntura conturbada em que vivemos, instigada por desafios vários, como o desenvolvimento rápido da inteligência artificial ou mesmo a interferência de atores políticos na liberdade científica. Não gostaríamos de o afirmar, mas é nossa convicção que a comunidade científica tem mostrado ser de alguma forma permeável a estas ameaças e falta, por vezes, coragem para as denunciar e enfrentar.

Resta-nos a esperança de que haja resistências, incluindo o uso que fazemos do poder simbólico que nos é outorgado pela posição de cientistas, seja na escolha dos temas que estudamos, seja nas estratégias de investigação que mobilizamos, seja ainda na preservação da liberdade que conquistámos, para escolhermos os temas que nos despertam interesse científico e para comunicarmos, sem filtros políticos (ou outros), mas com regras, as nossas conclusões à comunidade científica e ao público em geral.

Agradecimento: Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do Projeto UID/05739/2025, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária.

Referências bibliográficas

Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Referência. Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, 5, 53-63.

Amado, J. (2017). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In J. Amado (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed., pp. 21-73). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>

Amado, J. (2022). Preâmbulo. In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 11-22). Imprensa da Universidade de Coimbra <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4>

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Becker, H. (1996). A Escola de Chicago. *Revista Mana*, 2(2), 177-188. <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200008>
- Bergano, S. & Vieira, C. C. (2020). Do pessoal ao político: as metodologias de investigação qualitativa como aliadas da ação. *ex æquo*, 41, 15-25. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2020.41.01>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CEAD (2021). *Carta de Ética*. Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária. Universidade do Algarve. <https://cead.ualg.pt/site/wp-content/uploads/sites/4/2022/03/Carta-Etica-CEAD-Final.pdf>
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design and analysis for field setting*. Houghton Mifflin Company.
- Correia, J.A. (2024). *Deambulações sobre Educação. Escola, Professores e Ensino Superior*. CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas. <https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/deambulacoes-sobre-educacao-escola-professores-e-ensino-superior>
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994a). Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994b) (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergência*, 14(44), 15-40.
- Goerge, M., Pinilla, R., Abboud, S., Shea, J., & Rand, C. (2013). Innovative use of a standardized debriefing guide to assist in the development of a research questionnaire with low literacy demands. *Applied Nursing Research*, 26, 139-142. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apnr.2012.11.005>
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Sage Publications.
- Guba, E. G. (1981). *The paradigm revolution in inquiry: implications for vocational research and development*. Comunicação apresentada no Vocational Education Skill Development Seminar. Ohio.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.

LeCompte, M. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 1, 31-60.

LeCompte, M. D. (1997). Tends in qualitative research methods. In L. J. Saha (Ed.), *International encyclopedia of the sociology of education* (pp. 246-263). Pergamon.

Leitão, L. (2003). Contratransferência: Uma revisão na literatura do conceito. *Análise Psicológica*, 2 (XXI), 175-183.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioral research* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Magalhães, A., & Veiga, A. (2022). A análise do discurso como teoria e método na investigação em educação e uma proposta de operacionalização. In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 431-458). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4>

Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1989). *Research in Education. A conceptual introduction*. Scott, Foresman and Company.

Menezes, I., Pais, S., Malafaia, C., & Ferreira, P. (2022). Métodos mistos: da problematização ao que-fazer na investigação em ciências sociais e da educação. In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 107-149). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4_4

Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-235). Sage Publications.

Neves, T. (2022). A escrita científica: comunicação clara, concisa e coerente. In C. C. Vieira (Coord.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 461-480). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4>

Oliveira, A. L., Vieira, C. C., & Amaral, M. A. F. (2021). O questionário online na investigação em educação: Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas. In A. Nobre, A. Mouraz, & M. Duarte (Orgs), *Portas que o digital abriu na investigação em educação* (pp. 39-67). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.3>

Park, P. (1993). What is participatory research? A teorethical and methodological perspective. In P. Park, M. B. Miller, T. Hall, & T. Jackson (Eds.), *Voices of Change. Participatory Research in the United States and Canada* (pp. 1-19). The Ontario Institute for Studies in Education.

Possebon, E. G. & Formiga, P. G. (2021). Pesquisa Qualitativa: a contribuição da Escola de Chicago. *Revista Cocar*, 15(32), 1-16. <https://doi.org/10.31792/rc.v15i32>

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, texts and interaction*. Sage Publications.

Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.

Simões, A., & Vieira, C. C. (1996). A investigação participativa. Uma investigação com (pelas) pessoas e não sobre (para) as pessoas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX(3), 57-81.

Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative Inquiry: A Dictionary of Terms*. Sage Publications.

SPCE (2020). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://spce.org.pt/home/index.php/regulacao-etico-deontologica_v2/

Vieira, C.C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentadas à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra* (não publicada). FPCEUC.

Vieira, C. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 2, 89-116.

Vieira, C. C. (2004). A investigação participativa. Algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa. In L. Oliveira, A. Pereira, & R. Santiago (Orgs.), *Investigação em Educação: Abordagens conceituais e práticas* (pp. 60-76). Porto Editora.

Vieira, C. C. (2022) (Coord.). *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2235-4>

Wolcott, H. F. (1973). *The Man in the principal's office: An ethnography*. Holt, Rinehart & Winston.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods* (2nd Ed.). Sage Publications.

II. Educação Doutoral em debate: Reformas neoliberais e tensões epistêmicas

Educação em tempos de sociedade métrica: A plataformização como meta e metáfora de novas reformas neoliberais no Estado do Paraná – Brasil

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.3>

Mário Luiz Neves de Azevedo*

* Universidade Estadual de Maringá – UEM. <https://orcid.org/0000-0003-0563-5817>

Resumo: O capítulo analisa a plataformização da educação no Paraná como vetor de reformas neoliberais, materializada na adoção de ferramentas como o *Meta4* e plataformas digitais (*Quizizz*, *Power BI*). Discute-se como essa transformação opera como meta (promovendo eficiência gerencial, terceirização e controle por métricas) e metáfora da dataficação da vida social, mascarando assimetrias de poder sob a aparência de neutralidade técnica. Critica-se a erosão da autonomia docente e a governança algorítmica, que subordina a educação a lógicas mercantis e à performatividade. O texto alerta para os riscos da alienação pedagógica e da mercadorização do ensino público, destacando resistências necessárias.

Palavras-chave: Plataformização, neoliberalismo, governança algorítmica, educação pública, Paraná.

Abstract: The chapter examines the platformization of education in Paraná as a driver of neoliberal reforms, embodied in tools like *Meta4* and digital platforms (*Quizizz*, *Power BI*). It argues that this shift functions as both a goal (promoting managerial efficiency, outsourcing, and metric-based control) and a metaphor for the datafication of social life, masking power asymmetries under the guise of technical neutrality. The text critiques the erosion of teacher autonomy and algorithmic governance, which subordinates education to market logics and performativity. It warns of the risks of pedagogical alienation and the commodification of public education, emphasizing the need for resistance.

Keywords: Platformization, neoliberalism, algorithmic governance, public education, Paraná.

1. Introdução

Este capítulo tem como objetivo geral discutir a plataformação do ensino, bem como a gestão e a regulação educacional pautadas em métricas de desempenho, na Nova Gestão Pública (NGP) e em ferramentas de *benchmarking*. Como estudo de caso específico, analisa-se a plataformação na rede de educação básica do Estado do Paraná (Brasil), isto é, o uso ampliado e massificado de plataformas de ensino em escolas públicas estaduais que oferecem séries finais (6.º ao 9.º ano / dos 11 aos 14 anos) do ensino fundamental e o ensino médio – a última etapa da educação básica, com duração de três anos.

Para contextualizar, cumpre salientar que o Paraná é um estado localizado na Região Sul do Brasil, fazendo fronteira com os estados de São Paulo (N/NE), Mato Grosso do Sul (NO) e Santa Catarina (S), além da Argentina (SO) e do Paraguai (O), e sendo banhado pelo Oceano Atlântico a leste. Com uma área de aproximadamente 199.300 km², o estado possui uma população estimada em cerca de 11,8 milhões de habitantes (projeção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2025), que vivem em 399 municípios. Economicamente, o Paraná destaca-se pela agropecuária (soja, milho, trigo, aves, suínos, bovinos) e por um setor industrial diversificado. Como importantes pontos turísticos e marcos geográficos, localizam-se no Paraná as Cataratas do Iguaçu e a Usina Hidrelétrica de Itaipu (compartilhada com o Paraguai).

Em termos educacionais, de acordo com dados gerados – não surpreendentemente – pelo programa *Power BI* contratado pelo Governo estadual, o Paraná contava, em 2024, com mais de 2 milhões (2.022.554) de estudantes matriculados na educação básica, sendo 912.166 (45,1%) estudantes matriculados na rede estadual, 1.098.826 (54,33%) registrados em escolas municipais e 11.562 (0,57%) matriculados na rede federal (Seed-PR, 13 abr 2025). Já na educação superior estadual pública, segundo dados gerados também pelo programa *Power BI*, porém, publicados pela Seti-PR (13 abr 2025), em 2024, 86.839 estudantes estavam matriculados em cursos de Graduação nas universidades estaduais de Londrina – UEL (14.145), de Maringá – UEM (17.070), de Ponta Grossa – UEPG (8.795), do Oeste do Paraná – Unioeste (12.665), do Centro-Oeste – Unicentro (9.468), do Norte do Paraná – UENP (5.920) e do Paraná – Unespar (13.776). Há também importantes instituições federais, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a Universidade

Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e o Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Correlacionado com o Censo da Educação Superior 2023 do Brasil (INEP, 2024), a título de fidelidade e refinamento dos dados, são 182.111 matrículas (59,35%) nas Instituições Privadas e 124.728 (40,65%) matrículas nas Instituições Públicas, perfazendo, portanto, um total de 306.839 matrículas no Ensino Superior no Estado do Paraná. Do total de matrículas nas Instituições Públicas, 81.839 matrículas (65,61%) são no Sistema Estadual de Ensino Superior e 42.889 matrículas (34,39%) no Sistema Federal e Municipal de Ensino Superior.

Dada essa rápida contextualização, convém mencionar que o fenômeno da plataformização, impulsionado pela necessidade de distanciamento social durante a pandemia de COVID-19, levou ao uso mais frequente de plataformas educacionais como Google Sala de Aula, Canvas e Blackboard a partir de março de 2020. Diante da demanda massiva por ensino remoto e do avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), essas ferramentas tornaram-se mais presentes no cenário educacional global. Assim, a virtualização e a plataformização da educação, embora aceleradas pela pandemia, consolidaram uma tendência já em curso com a expansão do ensino a distância (EaD). Dessa forma, essas tecnologias tornaram-se essenciais para garantir a continuidade do ensino durante o isolamento social exigido para conter a disseminação do SARS-CoV-2.

A plataformização educacional, enquanto expressão do capitalismo de plataforma (Srnicek, 2017) no âmbito do ensino, consolida uma nova fase das reformas neoliberais na educação. Essa transformação se materializa através de processos como a terceirização de serviços, justificados por discursos de eficiência gerencial¹. No contexto da sociedade métrica (Mau, 2019) e da

1 Com o objetivo de promover a terceirização da gestão de escolas públicas no Estado do Paraná, o governo Ratinho Jr lançou o projeto "Parceiro da Escola". Lançado por meio dos Editais de Credenciamento 02/2022 e 03/2022 (após uma anulação inicial). Empresas como o Grupo Apogeu e o Grupo Decisão foram habilitadas para essa gestão, com remuneração de R\$ 800,00 por aluno ao mês, adicionais por ensino integral e reembolso por obras de infraestrutura. O governo Ratinho Jr justifica essa iniciativa na busca de maior eficiência administrativa. De acordo com a mensagem 36/2024, assinada eletronicamente pelo Governador em 27 mai 2024, que acompanha o projeto de Lei que institui o Programa Parceiro da Escola, "trata-se de medida que propõe a formalização de parcerias entre as escolas da rede pública paranaense com pessoas jurídicas de direito privado especializadas em gestão educacional, visando à implementação de ações estratégicas que contribuam para a modernização da administração escolar, bem como do processo didático. Destaca-se que o Programa Parceiro da Escola pretende desonerar o gestor escolar de responsabilidades administrativas e financeiras, para que possa concentrar seus esforços nos aspectos pedagógicos de sua função, liderando a escola com eficiência e criando um ambiente propício para o ensino e aprendizagem dos alunos

cultura da performatividade (Ball, 2010), as plataformas digitais operam em sintonia com três eixos centrais: (1) os princípios da Nova Gestão Pública (NGP), (2) a governança algorítmica e (3) as práticas de benchmarking (Bruno & Didier, 2013; Azevedo, 2021, 2023a, 2023b). Conforme destacado por Dale (2010, p. 1104), a Nova Gestão Pública (NGP) representa a adaptação gerencial do neoliberalismo, que funciona não contra o Estado, mas por meio dele.

A plataforma atua como catalisadora da NGP, funcionando simultaneamente como vetor e justificativa para as reformas neoliberais na educação. Esse processo se efetiva através de algoritmos integrados em plataformas digitais que realizam coleta, processamento, análise e interpretação sistemática de dados tanto de discentes quanto de docentes. A performance de indivíduos e unidades de serviços públicos, medida por métricas predefinidas, transforma-se em indicadores e classificações (rankings), enquanto os casos de suposto sucesso são sistematizados em manuais de “boas práticas” (Bruno & Didier, 2013, Azevedo, 2023a).

A governança algorítmica na educação também pressupõe avaliações em larga escala para a geração de dados e resultados, não só em relação a conteúdos programáticos de ensino, mas também informações sociais, econômicas, culturais, geográficas e demográficas, transformados em Indicadores, classificações, comparações e registro de casos percebidos como de sucesso (de atingimento de metas) que se tornam guias, benchmarks e exemplos de “boas práticas” – ferramentas da administração por *benchmarking*, que são próprias da NGP (Bruno & Didier, 2013, Azevedo, 2023a).

Argumenta-se também neste capítulo que a plataforma, para além de impulsionar mais reformas neoliberais, compatíveis com a NGP, está oportunizando uma transformação paradigmática na metodologia pedagógica em sala de aula, que vem sendo chamada de metodologias ativas, com amplo uso de aplicativos em instrumentos digitais (tablets, smartphones, laptops etc.) e conexão com plataformas digitais e em que, entre outras mudanças, haveria um suposto deslocamento da centralidade do professor para o aluno, porém, na realidade, é a efetiva transferência da agência do ensino do professor para os proprietários dos direitos autorais (privados) de aplicativos e sistemas educacionais – fornecidos pecuniariamente ao

(Paraná, 27 mai 2024). De acordo com Lima, em entrevista ao jornal *Brasil de Fato*, o projeto Parceiro da Escola do Governo do Paraná, é a “principal ameaça à educação pública nos últimos anos. Trata-se da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (...)” (Lima, 06 Jun 2024).

Estado (à educação pública) – em grande medida embarcados em plataformas de ensino.

Neste sentido, mesmo sem aprofundar a análise, neste capítulo, argumenta-se que as metodologias ativas por intermédio de aplicativos e programas, ao serem combinadas com a plataformização do ensino, e subordinadas à agenda de aprendizagem prevista em sistemas educacionais privados adquiridos por executores de despesas públicas (conteúdos programados, avaliações e treinamento docente adquiridos de empresas privadas), implicam em considerável redução da autonomia pedagógica dos docentes, sujeitando a arte de ensinar a algoritmos e programas de aprendizagem, incluindo a gamificação digital pedagógica via dispositivos eletrônicos e plataformas educacionais, algo que está sendo amplamente implantado em escolas públicas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Embora não se fundamente a análise sobre metodologias ativas, mas reconhecendo seus aspectos positivos, é importante não equiparar seus procedimentos ao mero cumprimento de tarefas roteirizadas em equipamentos computacionais. Metodologias ativas, enquanto estratégias de aprendizagem, exigem de alunos e professores, em um contexto significativo, a realização de pesquisas, o desenvolvimento da capacidade de abstração, a formulação de perguntas e hipóteses com a consideração de variáveis relevantes, e a interpretação crítica e compreensão de conceitos e valores. Dito de outro modo, o suporte visual oferecido pela tecnologia computacional pode, por vezes, criar uma ilusão de concretude, mas não assegura, necessariamente, um ambiente propício à abstração conceitual.

Por fim, é também objetivo deste capítulo, como último ponto de discussão, analisar a adoção do programa de gestão de pessoal *Meta4* em Instituições Estaduais de Educação Superior do Paraná, que fere o princípio de autonomia universitária e que foi institucionalizado com a aprovação da Lei Geral das Universidades (LGU), em 17 de dezembro de 2021, como Lei n.º 20933, pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná.

2. Capitalismo de Plataforma, Métricas e Benchmarking

O mundo dos negócios tem exportado suas ferramentas e métodos de administração para a esfera pública, exemplificado pela NGP. A ideia de governança, conceito que será abordado mais adiante, também tem se difundido como uma ideia inovadora de gestão pública, especialmente com o suporte de programas algorítmicos e plataformas digitais.

Esses suportes tecnológicos, que coletam, refinam e geram dados, têm sido utilizados na administração pública com a justificativa de gerar mais eficácia e eficiência, promovendo transparência e melhor desempenho na gestão de recursos públicos. Ao adotarem essas práticas, os decisores e executores públicos, inspirados em estratégias do setor privado, buscam, supostamente, aprimorar processos, monitorar responsabilidades e gerar melhores resultados.

Vale enfatizar que, sendo um exemplo de ciência aplicada, a tecnologia é objeto de disputa na sociedade e não é imparcial em sua aplicação. Piketty (2014, p. 229) afirma que “a tecnologia, assim como o mercado, não tem limite ou moral”. De forma que, axiologicamente, a tecnologia não comporta neutralidade, sendo capaz de promover inclusão e humanização ou, por outro lado, desintegração, exclusão, classificação e coisificação. Ela cumpre os desígnios das forças históricas dominantes, como o aumento da produtividade do trabalho, a vigilância dos espaços ocupados por viventes, a facilitação de interações e comunicações síncronas e assíncronas, o controle de processos de trabalho e a gestão de pessoas.

Em tempos de sociedade métrica (Mau, 2019) e performatividade (Ball, 2010), a tecnologia, quando desconectada de valores éticos e morais, encontra horizontes ilimitados de aplicação. As TDICs e as plataformas digitais são ferramentas indispensáveis às chamadas metodologias ativas de aprendizagem, permitindo por exemplo a gamificação e a sala de aula invertida, além de oferecerem suporte ao ensino remoto e à educação a distância (EaD). Essas tecnologias, de outra via, são empregadas, também, para o controle de frequência e a gestão escolar, ampliando seu impacto na educação; levando, inclusive, a eventuais decisões administrativas de extinguir o cargo de secretárias escolares.

Neste sentido, antes de tratar sobre a educação plataformizada propriamente dita, apresenta-se a seguir o conceito de capitalismo de plataforma, fenômeno que, em tempos de sociedade métrica, tem oportunizado uma nova onda de reformas neoliberais e é compatível com a NGP.

Sem querer abusar de jargões, é necessário ressaltar que este momento, para além do uso intensificado de plataformas digitais nas relações sociais (Srnciek, 2017; Robertson, 2018), também é caracterizado por: vigilância virtual (Zuboff, 2019), capitalismo acadêmico (Slaughter & Leslie, 1997), governança algorítmica e métrica (Mau, 2019; Santos, 2019; Muller, 2019, Bruno & Didier, 2013, Azevedo, 2023b), financeirização, assetização e

dataficação (Chaves, 2015; Chaves & Amaral, 2017; Silva Jr, Sguissardi, 1999; Birch, Komljenovic & Sellar, 2025; Afonso, 2021; Paulani, 2024; Feijó & Araújo, 2024; Lavinas & Gonçalves, 2024; Bressan & Alvim, 2024); ciberadministração (Lima, 2021), responsabilização ou *accountability* digital (Afonso, 2021; Torres, 2023; Muller, 2019), performatividade (Ball, 2010) e individualismo e meritocracia (Mandler, 2020; Young, 1958).

Estas características são incentivadas pela própria dinâmica da economia baseada no conhecimento e pelas oportunidades de extração de dados (matéria-prima digital), refinamento (processamento) e distribuição (venda) de produtos, especialmente dados, baseados na experiência humana sobre as variadas plataformas digitais², a exemplo do Uber, Airbnb, Booking, Google, Facebook, Twitter, Apple, Microsoft, Amazon, LinkedIn, Ifood, Deliveroo e, para o caso mais específico deste capítulo, plataformas de ensino, educacionais e acadêmicas, como Google (Google Classroom, Google Scholar e Google Citations), ResearchGate, Academia, Elsevier, Springer, Taylor and Frances, Sage, Canvas e Zoom. É importante destacar que os MOOCs (Cursos Online Aberto e Massivo, tradução da língua inglesa de Massive Open Online Course), continuam desenvolvendo e aumentando a oferta de cursos digitais (Coursera, edX, Udacity, FutureLearn etc.).

Portanto, nesta fase de capitalismo de plataforma (Srnicsek, 2017; Robertson, 2018), a extração e o refinamento de dados de usuários acontecem por intermédio de plataformas digitais que, de acordo com a definição de Robertson (2018, p. 4), “são infraestruturas digitais que permitem que dois ou mais grupos interajam entre si”.

Desta maneira, os dados (informações variadas – quantitativas e qualitativas), fornecidos pelos usuários de maneira gratuita (extraídos com ou sem consentimento), podem ser, depois de tratados por algoritmos, vendidos para empresas, agências e grupos interessados em decisões gerenciais e outras ações que demandam a previsão de comportamento de atores sociais.

Isto ocorre porque, conforme Robertson (2018, p. 4), “as plataformas são (...) intermediárias e também infraestruturas capazes de reunir um grande número de usuários” que, na realidade, para além de serem comuns clientes

² Muitas dessas companhias foram fundadas na esteira da economia compartilhada (*sharing economy*), como notou Sascha Lobo, criador da expressão “capitalismo de plataforma”. Segundo Lobo, “o que é chamado de economia compartilhada (...) é apenas um aspecto de um desenvolvimento mais geral, ou seja, uma nova qualidade da economia digital: capitalismo de plataforma” (Lobo apud Olma, October 16, 2014).

ou usufruidores de plataformas, são fornecedores de dados, que é a matéria-prima essencial no capitalismo de plataforma. Srnicek (2017) considera o conjunto de dados virtuais dos usuários uma forma de “matéria-prima”, similar ao petróleo. Em suas palavras, como o petróleo, “os dados são um material a ser extraído, refinado e usados de várias maneiras. Quanto mais dados se tem, mais usos podemos fazer deles” (Srnicek, 2017, pp. 39-40).

Mais especificamente em relação ao campo educacional, alguns aspectos da corrente plataformação do ensino e do capitalismo de plataforma podem ser destacados:

1. Acesso global à educação: as plataformas digitais de ensino têm a potencialidade de oferecer educação transfronteiriça a pessoas em todo o mundo. Isso torna permeável as barreiras geográficas e permitindo que estudantes acessem de qualquer lugar conteúdos de ensino.
2. Flexibilidade e personalização: as trilhas de aprendizagem das plataformas digitais são mais flexíveis. Assim, o acesso às plataformas pode ocorrer no ritmo do estudante, personalizando seus horários de estudo e escolhendo os recursos que melhor atendem às suas necessidades individuais.
3. Variedade de recursos: as plataformas digitais geralmente oferecem uma ampla gama de recursos, como vídeos, *quizzes* interativos, fóruns de discussão e materiais de leitura.
4. Aprendizagem ao Longo da Vida: as plataformas digitais tornam mais fácil para os adultos voltarem à educação e adquirirem novas habilidades ao longo de suas carreiras.
5. Personalização algorítmica: por intermédio da extração e beneficiamento por algoritmos de dados pessoais, as plataformas digitais oferecem atividades de aprendizagem e recomendações de conteúdo personalizadas.
6. Aprendizagem remota colaborativa: as plataformas digitais facilitam o encontro remoto de estudantes, à distância, por meio de ferramentas digitais de comunicação virtual.
7. Avaliação e *feedback*: as plataformas digitais podem oferecer sistemas de avaliação automatizada e *feedback* imediato.
8. Desafios subjetivos: apesar da flexibilidade e da centralidade na autonomia discente, a expansão das plataformas digitais apresenta, entre outros desafios, a necessidade de garantir a qualidade e a equidade na educação *online*, bem como questões cruciais de

segurança cibernética, privacidade, captura de dados pessoais e vigilância remota do usuário.

9. Conflitos entre público e privado: as plataformas digitais têm sido instrumento de terceirização, mercadorização e privatização da educação por intermédio, por exemplo, da aquisição de sistemas educacionais (Davanço, 2023), ensino remoto (Balieiro, 2022), avaliação em larga escala (Nagase, 2023), ciberadministração (Lima, 2021), financeirização (Chaves, 2015; Chaves e Amaral, 2017), responsabilização e *accountability* digital (Afonso, 2021; Torres, 2023; Muller, 2019), performatividade (Ball, 2010), individualismo e meritocracia (Mandler, 2020; Young, 1958) e da ampliação da formação docente na modalidade EaD em IES privadas (INEP, 2024).
10. Dataficação e Monetização: Plataformas educacionais (como MOOCs ou *edtechs*) coletam dados de alunos (desempenho, comportamentos, preferências) para criar produtos comercializáveis baseados em informações. Esses dados são tratados como ativos que geram valor por meio de análise preditiva, personalização de serviços ou revenda a terceiros (Birch, 2020; Birch, Komljenovic & Sellar, 2025; Afonso, 2021).
11. Assetização e *Rent-seeking* na Educação: a assetização não se limita à venda direta de dados e produtos baseados em informações, mas à captura de valor futuro por meio de modelos de assinatura, licenciamento de softwares ou até mesmo a criação de mercados secundários (Birch, 2020; Paulani, 2024).
12. Plataforma educacional como ativo (assetização): as próprias plataformas educacionais se tornam infraestruturas (ativos ou *assets*) rentáveis, em que a educação é mediada por tecnologias proprietárias que exigem pagamento contínuo, transformando a relação pedagógica em uma relação de consumo (Komljenovic, 2022).

No que se refere à gestão pública educacional, a consolidação da governança algorítmica, fundada em indicadores e classificações (*ratings* e *rankings*) – procedimentos de quantificação e de produção de representações (gráficos, tabelas, figuras e manuais de “boas práticas”), são essenciais para a economia digital (capitalismo de plataforma) e para a regulação da sociedade métrica. Assim, a governança algorítmica coaduna-se com a administração por *benchmarking* (Bruno & Didier, 2013, Azevedo, 2023a, 2023b) e com a Nova Gestão Pública – NGP (Oliveira, 2015; Hood, 1991, Robertson & Verger, 2012; Dale, 2010, Fonseca, Toschi & Oliveira 2004, Silva Jr & Squissardi, 1999).

Não é ocioso lembrar que até mesmo os processos de regionalização, a exemplo do Espaço Europeu de Educação Superior – EEES, objetivo consignado no Processo de Bolonha, e do MERCOSUL Educacional, têm previsto uma espécie de meta-regulação por Indicadores, rankings e pelas chamadas “boas práticas”. Especificamente, em relação ao Processo de Bolonha³ que visa à formação do Espaço Europeu de Educação Superior – EEES, reunindo 48 estados europeus signatários (a área é maior do que a chamada União Europeia – UE, que reúne 27 Estados-membros – total que considera a saída o Reino Unido da UE). Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 13) afirmam:

o Processo de Bolonha, com vista à criação de um espaço europeu de educação superior altamente integrado e competitivo, exige um movimento em direção à convergência, para que se possa falar de um sistema, sujeito às mesmas orientações e regras, e para que a competição interna possa funcionar segundo critérios comuns e comparáveis. Um mercado competitivo de educação superior requer um mínimo de regulação relativa ao estabelecimento das grandes regras do jogo competitivo e da inclusão das instâncias competidoras, da estrutura comum dos serviços a prestar, dos critérios de avaliação da sua qualidade e da informação a prestar aos consumidores.

Neste sentido, a NGP, reatualizada pela governança algorítmica, torna-se ainda mais presente em tempos de “capitalismo de plataforma” (Srnicsek, 2017; Robertson, 2018), de plataforma da educação, de “capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2019), de sociedade métrica (Mau, 2019; Santos, 2019; Muller, 2020) e de “capitalismo acadêmico” (Slaughter & Leslie, 1997), que, por sua vez, com a intensificação do uso de plataformas digitais, pode-se agregar uma palavra a esta expressão, como sugeriram Azevedo e Barlette (2019), ao agregarem as contribuições críticas de Srnicsek (2017), chamando de “capitalismo acadêmico de plataforma” o resultado da fórmula: capitalismo acadêmico + capitalismo de plataforma.

A governança algorítmica na educação também requer a realização de avaliações em grande escala para produzir dados e resultados, abrangendo não apenas os conteúdos programáticos, mas também informações sociais, econômicas, culturais, geográficas e demográficas. Esses dados são transformados em indicadores, classificações, comparações e registros de casos

³ Análise mais detida sobre o Processo de Bolonha (Europa), o Método Aberto de Coordenação (um exemplo de *benchmarking*) e sua influência na integração dos campos da educação superior dos países que integram o MERCOSUL podem ser encontradas em Azevedo (2014) – ver referências.

de sucesso percebidos, que servem como guias, *benchmarks* e exemplos de "boas práticas". Essas ferramentas de administração por *benchmarking*, vale salientar, são características intrínsecas da NGP (Azevedo, 2023a).

Ressalte-se que NGP, ferramentas de *benchmarking* e governança algorítmica estão imbricadas e combinadas. Especificamente, a gestão por *benchmarking* é um modelo administrativo e regulatório que implica a aplicação abrangente de avaliações, medições e métricas para fins de comparação, compatível com a ideia de que vivemos em uma sociedade métrica (Mau, 2019). Nesse sentido, Santos (2019) adverte que:

a sociedade métrica em que estamos a entrar visa transformar o caráter relacional da vida social em desempenhos individuais quantificados e sem outra relação entre si senão as diferenças numéricas e as agregações que são feitas a partir delas. Tudo o que não é quantificável é desqualificado mesmo que seja a felicidade ou sentido da vida e da morte).

A sociedade métrica pressupõe uma forma de regulação digital ou governança algorítmica que, no campo da educação, toma a forma de um método de gestão por comparações de indicadores de desempenho, classificações (rankings) e manuais de "boas práticas" (Bruno & Didier, 2013; Azevedo, 2023a).

Via de regra, a governança algorítmica baseia-se em indicadores, rankings, ratings e classificações gerados por algoritmos operacionalizados por plataformas digitais. Ela vem se tornando um instrumento de meta-regulação (Bruno & Didier, 2013; Azevedo, 2023a; 2023b), influenciando significativamente as relações sociais no Campo da Educação (em escala nacional, estadual, regional e global). Não é demais ressaltar que essa influência da governança algorítmica ocorre, inclusive, pelo estímulo à competição. Conforme chamam a atenção Robertson e Olds (2017), os "indicadores baseados em dados geram competição nacional, regional e global por meio da organização vertical de números ('comparação competitiva' (apud Robertson, 2018, p. 2).

A utilização de estratégias comparativas e de avaliação em larga escala para a suposta aferição da qualidade do ensino e das instituições coaduna-se com a cultura de competição, performance e desempenho, propiciando também a disseminação da naturalização da vigilância (Zuboff, 2019), facilitada pelos algoritmos desenvolvidos pelas plataformas digitais, a exemplo do Google, que extraem e refinam dados fornecidos graciosamente pelos usuários (Srnicsek, 2017; Robertson, 2018). De acordo com Mau (2019, p. 80)

as possibilidades de expansão da interligação de dados permitem que mais e mais fatos a respeito de um indivíduo podem ser reunidos como um quebra-cabeça. Quanto mais informações podem ser coletadas sobre uma pessoa, mais precisamente suas ações futuras podem ser previstas, uma vez que a maioria dos analistas de perfil de dados acredita que o comportamento futuro é uma função do comportamento passado.

No campo educacional brasileiro, as avaliações em larga escala tornaram-se eixo central da formatação de políticas públicas educacionais, tanto na Educação Básica como na Educação Superior, estimulando, entre outros efeitos, a competição, a performatividade, a responsabilização (*accountability*) e o cumprimento de metas. Muller (2019, p. 40) nota que “a busca pela responsabilização numérica (digital) é particularmente atrativa em culturas marcadas pela baixa confiança social”.

3. Plataformização da Educação Básica, Metodologias Ativas e Gestão por Algoritmos: “inovações” no Estado do Paraná

Em sentido pedagógico, é importante observar que o uso de meio digital por si não significa inovação metodológica. Na realidade, as ferramentas digitais são potenciais instrumentos de padronização, controle, planejamento, vigilância, frequência, extração de dados, geração de atividades, avaliação e gestão. Aliás, o meio digital não pode ser considerado uma metodologia pedagógica. Na realidade, uma inovação tecnológica pode ser aplicada em variadas metodologias pedagógicas. Para ilustrar, a plataformização da educação e o uso de ferramentas e aparelhos digitais têm permitido o desenvolvimento e a aplicabilidade do que vem se chamando de metodologias ativas.

Portanto, a adoção de tecnologias digitais não carrega em si uma nova metodologia pedagógica. Isto é, a tecnologia tem o potencial de gerar impacto pedagógico. Por exemplo, usar um projetor para exibir slides tradicionais não é inovador, mas utilizar uma plataforma interativa para promover a colaboração entre alunos pode ser. O digital pode ampliar e catalisar uma inovação pedagógica.

Por decisões políticas verticalizadas – *top-down decision* – a partir da sede do governo em Curitiba (capital do Estado do Paraná), está havendo a difusão na Rede Estadual Pública de Educação Básica de um novo paradigma

de metodologia pedagógica, próxima como ao que veio a se chamar convencionalmente de metodologias ativas. Algo que, em tempos de sociedade métrica e plataformação, vem mudando a centralidade pedagógica, não exatamente do professor para o aluno, mas do professor para as diversas plataformas e aplicativos de aprendizagem.

Entre 2021 e 2024, o governo do Paraná, sob a gestão do governador Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Júnior), pagou R\$ 154 milhões em contratos para aquisição de plataformas de ensino por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR). Conforme demonstra o quadro a seguir - sistematizado pela pesquisadora Carolina Israel (2024) - esses contratos revelam a priorização de soluções tecnológicas privadas na rede pública de ensino paranaense durante o período.

Tabela 1 Contratos com plataformas educacionais firmados pela Seed-PR (2021-2024)

Contrato Nº/ Ano	Nome governamental	Nome proprietário	País sede	Datas		Valor Contratado (R\$)
				Inicial	Final	
757/2024	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	13/02/2024	11/06/2024	5.065.993,44
598/2024	Edutech	Alura	Brasil	04/02/2024	03/02/2025	12.437.500
229/2024	Power BI - Microsoft	Power BI - Micro-soft	EUA	24/01/2024	23/03/2024	4.118.132,35
Acordo de Cooperação n.º 2023000442	Matemática Paraná	Khan Academy	EUA	29/01/2024	24 meses	Não se aplica
4900/2023	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	27/09/2023	27/01/2024	2.597.339,52
1271/2023	Sala Virtual Paraná	Google Classroom	EUA	07/04/2023	05/08/2023	999.950,4
439/2023	Edutech	Alura	Brasil	03/02/2023	15/03/24	10.414.527,91
380/2023	Inglês Professor	EnglishCentral	EUA	24/01/2023	23/01/25	24.795.840
376/2023	Matemática Paraná	Matific	Austrália	24/01/2023	23/01/2025	10.368.000
Indisponível	Desafio Paraná	Quizizz	EUA	08/02/23	24 meses	6.228.000
Acordo de Cooperação n.º 202200017	Matemática Paraná	Khan Academy	EUA	13/01/2023	12/2023	Não se aplica
5671/2022	Leia Paraná	Odilo	Espanha	21/11/2022	21/11/2024	8.277.781,68
2733/2021	Matemática Paraná	Matific	Austrália	13/07/2021	12/07/2025	14.976.000
2196/2021	Inglês Paraná	EF Education First	Suíça	28/06/2021	27/06/2025	31.479.168
358/2022 (005/2022 interno)	Edutech	Alura	Brasil	07/02/22	03/02/23	8.021.160
1687/2021	Edutech	Alura	Brasil	18/02/21	18/12/21	4.155.000
210/2021 (007/2021 interno)	Power BI - Microsoft	Power BI - Micro-soft	EUA	28/01/2021	27/01/2023	1.143.340
Total: 154.935.275,51						

Fonte Portal da Transparência do Paraná. Consultado em Junho/2024. Compilado por Israel (2024) – Ver Referências

Entre as novas plataformas de ensino adotadas pela Seed-PR, a Agência Estadual de Notícias (AEN), com o sugestivo título “Alunos e professores da rede estadual ganham plataforma para lição de casa”, reporta que, para o ano letivo de 2023, a rede estadual de ensino passará a implementar o projeto “Desafio Paraná” que, conforme a AEN, “consiste no uso de uma plataforma para lições de casa (...) – a plataforma Quizizz” (AEN, 15 Fev 2023), de maneira que, segundo informações da Seed-PR,

O professor poderá propor as atividades conforme o conteúdo que estiver ministrando e de acordo com as aulas do RCO – sistema da Seed/PR que disponibiliza material de referência para as aulas dos professores da rede estadual. O professor também receberá relatórios, podendo conferir os erros e acertos de cada aluno e turma. Assim, ele pode acompanhar o processo de aprendizagem do estudante e identificar rapidamente quais conteúdos precisam ser retomados (AEN, 15 Fev 2023).

O portal de venda e divulgação da Plataforma Quizziz, como primeira chamada da página na internet, utiliza-se de um apelo muito caro ao corpo docente em todo o Brasil: “Planeje em segundos, não fins de semana: forneça instruções relevantes para todos os alunos, agora com o impulso da IA” (Quizziz, 15 abr 2025)⁴.

Isto significa, na prática, que está havendo a dilapidação da autonomia pedagógica docente com a subordinação da arte de ensinar ao que ordenam plataformas, algoritmos e programas de aprendizagem. Essa tendência, ao transformar o professor em mero executor de diretrizes tecnológicas, reduz o processo educativo a uma lógica padronizada e instrumental, desconsiderando a complexidade e a singularidade do ato de ensinar. Em vez de promover uma educação crítica e criativa, corre-se o risco de reforçar um modelo mecanicista, no qual o conhecimento é tratado como produto e a aprendizagem como consumo. Para reverter esse cenário, é essencial resgatar o papel do docente como protagonista do processo educativo, garantindo que as tecnologias sejam ferramentas a serviço da pedagogia, e não o contrário.

⁴ Um professor de escola pública no Estado do Paraná elabora tutoriais para o trabalho do professor com plataformas (presença por reconhecimento facial, RCO, Quizizz, etc). Sobre a elaboração de games por intermédio da plataforma Quizizz, este vídeo, albergado na plataforma Youtube, é bem didático: <https://youtu.be/oLbRVjxHs2M?feature=shared>

Interpretando este fenômeno de mudança paradigmática, em termos metodológicos e de autonomia do trabalho docente, a suposta centralidade das metodologias de aprendizagem nos alunos, como querem fazer crer os fazedores de políticas, na verdade está se deslocando para as plataformas, segundo a arquitetura digital contratada. Isto vem sendo proporcionado pela expansão do uso de aparelhos digitais (celulares, laptops, tablets etc.), que são fundamentais para rodar os algoritmos e programas, inclusive aulas digitais, embarcados nas plataformas digitais de ensino e aprendizagem. Isso sim, representa, em última instância, uma reforma metodológica essencial na forma como a educação é concebida, entregue e acessada, que vem sendo chamada de metodologias ativas.

Deve-se observar que a depreciação da autonomia docente, eufemisticamente, costuma ser abrandada com um discurso de valorização e centralidade do estudante, como propalado por Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 270),

(...) toda e qualquer ação proposta com a intenção de ensinar deve ser pensada na perspectiva daqueles que dela participarão, que via de regra, deverão apreciá-la. Desse modo, o planejamento e a organização de situações de aprendizagem deverão ser focados nas atividades dos estudantes, posto que é a aprendizagem destes, o objetivo principal da ação educativa. Com base no explicitado, há necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes.

Esquemáticamente, esta reforma metodológica está em acelerado curso, concebida pelo genérico nome de metodologias ativas, coadunando-se com o avanço das TDICs, da plataformização do ensino. O conjunto de tais transformações é compatível com o que Srnicek (2017) denominou de capitalismo de plataforma, evidenciando a expansão da mercadorização por intermédio da compra junto a empresas privadas de serviços plataformizados de aprendizagem que, intrinsecamente, são pacotes fechados de programação algorítmica.

Criticamente, em relação ao corrente processo de plataformização do ensino público paranaense, assim manifestou-se a APP/Sindicato: “(...) as plataformas educacionais tornaram-se instrumentos de controle, vigilância, coação e corrosão das condições de trabalho e da autonomia pedagógica em sala de aula” (APP/Sindicato, julho/2023, p. 1). Neste mesmo texto, a representação dos trabalhadores docentes observa que “ferramentas que

poderiam apoiar o ensino-aprendizagem têm transformado a rotina escolar em um experimento distópico de desumanização, falsa meritocracia e frustração” (p. 1).

Além de plataformas de aprendizagem⁵, o Estado do Paraná adotou o programa de gestão *Power BI*, desenvolvido pela Microsoft. Nestes termos, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (Seed-PR) anunciou adoção de uma ferramenta de gestão:

Diretores e coordenadores de colégios da rede estadual do Paraná passaram a utilizar uma ferramenta de gestão, baseada em BI (Business Intelligence ou Inteligência Empresarial), para acompanhar a evolução do estudo dos alunos, seu rendimento e frequência nas aulas (...) o sistema permite a visualização de quantos meets (aulas ao vivo) são realizados, quantos alunos estão participando, quantas atividades cada estudante fez e quantas delas ele acertou⁶ (Seed-PR, 07 abr 2021).

Este modelo de gestão da educação pública paranaense, com base na plataforma *Power BI*, tem a finalidade de recolher, refinar e analisar dados com foco em inteligência de negócios. De acordo com a própria Microsoft, a plataforma *Power BI* foi concebida para o tratamento e administração de negócios (business) recorrendo a Inteligência Artificial (IA):

O *Power BI* é uma plataforma líder de business intelligence que combina uma experiência de usuário intuitiva com análises avançadas líderes do setor. As organizações podem reunir dados para análise em segundos e descobrir insights profundos com recursos de IA integrados (Microsoft, 23 set 2023).

5 A SEED-PR, institucionalmente, divulgou que “atualmente a rede estadual de ensino conta com as seguintes plataformas: Leia Paraná; Redação Paraná; Edutech; Desafio Paraná; Matific; Khan Academy; Inglês Aluno e Inglês Professor” (SEED-PR, 23 ago 2023).

6 Nesta mesma reportagem Renato Feder, que era o secretário de Educação do Paraná e posteriormente assumiu a mesma pasta no Estado de São de Paulo a convite do governador Tarcísio de Freitas (2023-2026), afirmou: “a gente consegue ver todas as aulas que foram e que não foram dadas – professor a professor, sala a sala, escola a escola. Ao acompanharmos isso, conseguimos ver se estamos sendo eficazes e pensar no que fazer para melhorar” (SEED-PR, 07 abr 2021).

4. Educação Superior e Plataformas: *Meta4* no Paraná

Este subitem tem o objetivo principal de analisar a adoção [imposição] do programa *Meta4* para a gestão de pessoal nas IEES do Estado do Paraná, internalizado na legislação paranaense como Lei Geral das Universidades (LGU) n.º 20933, de 17 de dezembro de 2021. Assim, repercutindo os tempos de capitalismo de plataforma e sociedade métrica e em continuidade às reformas inspiradas na NGP, será objeto de atenção neste capítulo a questão da governança algorítmica na educação superior do Estado do Paraná.

O programa *Meta4* não é uma novidade na administração pública do Paraná. Já vinha sendo experimentado em outros setores e órgãos do Estado antes de alcançar as universidades paranaenses, que, cabe ressaltar, por força da Constituição da República Federativa do Brasil, art. 207 (Brasil, 1988) e da Constituição do Estado do Paraná, art. 180 (Paraná, 1989), gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (Soncini Rodrigues & Azevedo, 2024).

Isso demonstra que a efetivação da governança é precedida pela adoção de instrumentos de medição de desempenho. Assim, programas digitais, como o *Meta4*, ou analógicos – como o preenchimento manual de formulários, planilhas etc. – tornam-se ferramentas indispensáveis, evidenciando que vivemos em uma sociedade metricamente orientada.

Dessa forma, a governança ganha ainda mais impulso com o desenvolvimento de algoritmos aplicados à administração. Com os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e das plataformas digitais, a noção de governança, recentemente, recebe o epíteto de “algorítmica”, pois se baseia em programas numéricos, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), indicadores, classificações (rankings) e manuais de “boas práticas”. Isso consolida o que se convencionou chamar de gestão por *benchmarking* (Bruno & Didier, 2013, Azevedo, 2023a) – um modelo de administração e regulação que pressupõe a aplicação generalizada de avaliações, métricas e comparações (Mau, 2019; Santos, 6 set. 2019).

Para exemplificar, a Mensagem Nº 224/2021, enviada pelo Governador Ratinho Júnior à Assembleia Legislativa, em 02/12/2021, acompanhando o PL n.º 728/2001 (LGU), demonstra a inspiração original (reputa à esfera federal), as intenções de ganho de eficiência, a referência nas chamadas “boas práticas”, na comparabilidade por indicadores e na competição em posições de “rankings”:

o presente projeto é portador de significativa inovação institucional e foi inspirado em práticas testadas no sistema federal de ensino superior (...), buscou-se, com fundamento em boas práticas de gestão, o objetivo de criar um instrumento normativo capaz de atender aos preceitos de ganho de eficiência (...). esta proposição tem por objetivo o posicionamento das Universidades do Estado do Paraná nos melhores rankings não somente de qualidade de ensino, mas também de gestão de recursos materiais e humanos [grifos nossos] (Paraná, 2021).

Importa notar que a LGU (Lei N.º 20933), entre outras disposições, nitidamente aprova o caminho da terceirização para ganhos de eficiência, inclusive com fórmula (anexo I) e valor de cálculo do número de trabalhadores terceirizados equivalentes por Universidade, com prévia análise da Secretaria de Fazenda do Estado do Paraná. Reza o art. 10 da LGU:

Art. 10. Na elaboração das propostas orçamentárias das Universidades Públicas Estaduais, a previsão de recursos necessários ao pagamento de despesas de custeio das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração observará o número de alunos equivalentes e número de trabalhadores terceirizados equivalentes por Universidade [...] (Paraná, 2021).

Pode-se dizer que a LGU consagra a gestão por ferramentas de *benchmarking*, por intermédio de indicadores e manuais de boas práticas – essência da Nova Gestão Pública (Bruno & Didier, 2013, Azevedo, 2023a), a corrosão da autonomia universitária paranaense, o enxugamento de pessoal das universidades, a terceirização de serviços, a adoção de plataformas digitais de gestão e, também, a governança algorítmica.

A LGU legaliza e institucionaliza o uso de plataformas digitais e ferramentas algorítmicas para gestão de pessoal, como o sistema Meta4. Cabe destacar que a expressão “Meta4” constitui um homófono⁷ inglês da palavra “*metaphor*” (metáfora) – recurso linguístico que designa um conceito por meio de outra representação com qualidades distintas. Nesse contexto, o termo funciona como uma metáfora (ou potencial eufemismo) para a terceirização (outsourcing), visando promover, especificamente na gestão de

⁷ Homofonia é um termo para designar palavras que, mesmo sendo escritas de maneira diferente, são pronunciadas com o mesmo som.

pessoal das IES paranaenses, tanto a terceirização de recursos humanos quanto a implementação de governança algorítmica.

O portal TI INSIDE registra, em 17 set 2007, com o sugestivo título “Meta4 chega ao país com solução de outsourcing [terceirização] de RH”, o depoimento do diretor comercial da desenvolvedora do *Meta4*, Marcelo Carvalho: “temos parceria com a Digidata que vendeu a solução de RH do governo paranaense, que processa mais de 200 mil funcionários através da Celepar; a HB Global, a TDS, Indra-Soluziona e a Delloite, parceira também em alguns países da América Latina” (TI INSIDE, 2007).

Desta maneira, a LGU vem a corroborar legalmente a política do governo paranaense de terceirização e de governança algorítmica. A Agência Estadual de Notícias do Paraná (AEN) reportou, em 27 agosto 2021, a respeito da integração da folha de pagamento das universidades estaduais ao sistema *Meta4*:

O Grupo de Trabalho Folha de Pagamento Integrada (GT-FPI) deu início na última semana à integração da folha de pagamento das Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES) ao Meta4 – sistema de processamento da folha de pagamento do Governo do Estado. O Grupo de Trabalho é composto pela Casa Civil, Secretaria da Administração e da Previdência, Secretaria da Fazenda, Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e IEES (...).

O programa *Meta4* é como um “drone” – metáfora criada por Robertson (2012) – que, à distância, vigia, coleta dados, controla e ataca, inclusive pela terceirização, sem necessidade de presença física no campo de lutas. Isso acaba por ser efetivado remotamente – da sede do governo (Curitiba). Tendo como referência a própria fornecedora (*Cegid-Meta4*), o programa permite ao núcleo duro do Estado exercer a governança algorítmica sobre o conjunto de servidores públicos, como um centro de gerenciamento remoto dos recursos humanos: “sua organização e quem é quem, tudo a seu alcance – na ponta de seus dedos” (*Cegid-Meta4*, 20 mar 2023).

Com o avanço das plataformas digitais e, por extensão, do registro numérico de informações e dados, a governança algorítmica torna-se exequível na esfera pública a prospecção, extração e refinamento de informações e dados digitais (Robertson, 2018). Neste sentido, o sistema *Meta4*, objetivamente, assegura a seus clientes, entre eles o Estado do Paraná, o absoluto controle digital (governança algorítmica) sobre os servidores públicos

(temporários ou permanentes), conforme anuncia a empresa Cegid-Meta4: “Administração de pessoal – colete dados precisos sobre sua força de trabalho e transforme informações de pessoal em vantagem estratégica” (Cegid-Meta4, 20 mar 2023)

O sistema de controle de pessoal *Meta4* caracteriza-se como um instrumento de governança algorítmica, operando sob a lógica das plataformas de extração de dados (Robertson, 2018; Srnicek, 2017). Como analisa Srnicek (2017), no contexto do capitalismo de plataforma, empresas como a *Meta4* – cuja arquitetura se baseia em modelos digitais – não apenas coletam, processam e refinam dados para uso interno pelos contratantes, como o governo do Estado do Paraná, mas também podem comercializá-los para terceiros. E, não diferente da Educação Básica no Estado do Paraná, para o Sistema de Ensino Superior, tem-se a perspectiva de platformizar a gestão, para além da dimensão de RH, em sistemas agregadores de dados em único armazenamento, objetivando análises e minerações de dados.

5. Considerações finais

Ao longo deste capítulo, analisou-se a crescente influência da platformização na educação pública paranaense, interpretando-a não apenas como uma atualização tecnológica, mas como um vetor central das novas configurações das reformas neoliberais no Estado do Paraná. A adoção de sistemas de gestão como o *Meta4*, inicialmente em setores administrativos e progressivamente nas Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES), emerge como um indicativo de transformações mais profundas, potencialmente preparando o terreno para a terceirização de serviços – propósito enunciado pela própria empresa desenvolvedora – e, de forma mais abrangente, para a consolidação de uma governança algorítmica na gestão educacional.

O conceito de governança interpretado como o exercício do poder e controle na gestão de recursos sociais e econômicos, transcende a noção tradicional de governo (The World Bank, 2017; Rosenau & Czempiel, 1992). Nesse contexto, a governança algorítmica representa uma inflexão específica, em que algoritmos e sistemas automatizados tornam-se centrais nos processos decisórios (Azevedo, 2023b). A governança algorítmica promete eficiência e precisão no processamento de grandes volumes de dados, mas carrega consigo desafios cruciais relacionados à transparência, responsabilidade, equidade e vieses algorítmicos.

No âmbito educacional paranaense, essa tendência se materializa no ambiente do que Mau (2019) chama de “Sociedade Métrica”. A governança algorítmica alimenta-se de avaliações periódicas que geram um fluxo contínuo de dados – não apenas sobre desempenho acadêmico, mas abrangendo dimensões sociais, econômicas e demográficas (Azevedo, 2023b). Esses dados, convertidos em indicadores, classificações e rankings, estabelecem benchmarks e “boas práticas” que passam a orientar a gestão e as políticas nos diferentes níveis do sistema educacional (Bruno & Didier, 2013, Azevedo, 2023a). A plataforma torna-se, assim, o epicentro da coleta, processamento e disseminação dessas métricas que redefinem o sucesso e a eficiência educacional sob uma ótica gerencialista.

É fundamental, contudo, desvelar a natureza do trabalho incorporado nessas ferramentas digitais. Sinteticamente, como desafio para futuras análises, pode-se dizer que as plataformas e algoritmos podem ser compreendidos como expressões de “trabalho morto” – capital acumulado e programado que passa a dirigir o “trabalho vivo” (Marx, 2013). Essa dinâmica, em que “os mortos dominam os vivos”, intensifica-se no capitalismo de plataforma. Embora organicamente inertes, esses artefatos tecnológicos interferem ativamente no fazer pedagógico e na gestão educacional, ditando procedimentos, ritmos e até mesmo conteúdo de aprendizagem. Ferramentas como a gamificação pedagógica, embarcadas nessas plataformas, relativas às atividades de aprendizagem condizentes com o que convencionamos chamar de metodologias ativas, exemplificam essa lógica, evidenciando-se nas escolas públicas do Paraná.

Essa relação entre trabalho vivo e trabalho morto algoritmizado aprofunda o estranhamento e a alienação do trabalhador docente. As plataformas, ao centralizarem o controle e expropriarem parte significativa da autonomia decisória sobre o processo de ensino-aprendizagem, reconfiguram o papel do professor. Apesar de discursos sobre metodologias ativas, o docente é frequentemente reduzido a um facilitador, mediador ou, de forma mais crua, um executor de roteiros e algoritmos predefinidos por sistemas de ensino plataformizados. A sala de aula física torna-se uma extensão da plataforma digital, e o professor, antes um profissional com autonomia relativa (sem adentrar na qualidade prévia, mas no sentido do trabalho), corre o risco de se tornar um autômato dirigido remotamente. Esse cenário contribui significativamente para o mal-estar docente, incluindo o esgotamento profissional (*burnout*), cujas raízes se encontram na intensificação da exploração da força de trabalho e na alienação em relação ao próprio trabalho e seus frutos.

Ampliando a análise para o campo acadêmico como um todo, observamos a emergência do que Azevedo e Barlete (2019) denominaram "capitalismo acadêmico de plataforma". As próprias plataformas de avaliação e divulgação científica estatais (como a Plataforma Lattes, Sucupira, entre outras), embora públicas, fornecem a matéria-prima (dados) para um ecossistema de métricas e vigilância. Plataformas privadas, como a *Indeorum* analisada por Azevedo e Barlete (2019), exploram esses dados públicos para vender análises de performance e predições a agências de fomento, universidades e *headhunters*, funcionando como verdadeiros panópticos algorítmicos do trabalho acadêmico.

A propósito, a empresa StelaTek, formada "pelo mesmo grupo que desenvolveu a Plataforma Lattes junto ao CNPq" (StelaTek, 2025), extrai dados das plataformas acadêmicas públicas brasileiras Lattes (CNPq)⁸ e Sucupira (CAPES)⁹, beneficia-os e vende os resultados para Programas de Pós-Graduação (mestrados e doutorados), de universidades públicas e privadas, com a finalidade de melhorarem indicadores de avaliação da pós-graduação promovida pela própria CAPES. Segundo o portal de apresentação sobre a plataforma StelaExpertaPG, trata-se de uma

Solução para avaliar e acompanhar a performance dos PPGs da IES no decorrer das quadrienais, baseado em critérios utilizados pelas áreas de avaliação da Capes. A partir dos dados da Plataforma Sucupira, possibilita que o gestor realize *benchmarkings* entre os PPGs da IES e seus programas pares e identifique os docentes que estão acima/abaixo da média em cada indicador monitorado (StelaTek, 2025).

A ferramenta embarcada na plataforma StelaExpertaPG utiliza-se de dados da Plataforma Sucupira de avaliação da CAPES para permitir que gestores

8 A Plataforma Lattes (CNPq) é o principal sistema brasileiro de currículos acadêmicos, integrando em uma única base de dados as trajetórias de pesquisadores, estudantes e técnicos, além de informações sobre grupos e instituições de pesquisa. Tornou-se referência nacional para registro da produção científica, sendo amplamente utilizada por agências de fomento, universidades e pesquisadores. Seu escopo abrange desde formação acadêmica e experiência profissional até áreas de atuação e produção científica, tecnológica e artística, consolidando-se como ferramenta essencial para avaliação e gestão da pesquisa no país.

9 A Plataforma Sucupira, desenvolvida pela CAPES, é um sistema de coleta e avaliação dos programas de pós-graduação (PPGs) *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, servindo como base para a Avaliação Quadrienal que define financiamento e reputação dos PPGs. Além de seu papel avaliativo, a plataforma funciona como repositório de dados. Seu foco é o programa como unidade de análise, coletando informações estruturadas em dimensões como proposta do programa, corpo docente e discente, produção intelectual e impacto social, com dados inseridos pelos próprios PPGs por meio de formulários e documentos padronizados.

acadêmicos realizem *benchmarking* entre os Programas de Pós-Graduação (PPGs) e programas pares de outras IES, além de identificar docentes com desempenho acima ou abaixo da média em indicadores monitorados. Em outras palavras, a plataforma StelaExpertaPG, confirmando a atuação em um ambiente de "capitalismo acadêmico de plataforma" no Brasil (Azevedo e Barlete, 2019), serve-se de dados extraídos tanto da Plataforma Sucupira da CAPES quanto da Plataforma Lattes do CNPq – desta última coleta dados curriculares e de grupos de pesquisas registrados pelos próprios acadêmicos junto à plataforma pública do CNPq.

A finalidade explícita da plataforma StelaExpertaPG é fornecer dados beneficiados para os PPGs estimularem a produtividade dos atores acadêmicos tendo em vista a ascensão de seus indicadores de avaliação perante a própria CAPES – a agência federal pública de avaliação, regulação e financiamento da pós-graduação brasileira. Trata-se de uma empresa privada, com raízes no desenvolvimento da infraestrutura pública de dados (Lattes do CNPq), que utiliza dados das mencionadas plataformas públicas (Lattes e Sucupira) para comercializar serviços de análise de desempenho voltados especificamente para otimizar os resultados dentro do sistema público de avaliação (CAPES).

A existência e o modelo de negócio da StelaTek demonstram como a pressão avaliativa (produtivismo) e a disponibilidade de dados públicos criam oportunidades de mercado para atores privados – plataformas privadas que exploram dados de plataformas públicas. Empresas como esta não apenas respondem a uma demanda existente por ferramentas de gestão e análise, mas também participam ativamente da criação e consolidação desse mercado, promovendo a ideia de que tais análises são indispensáveis para o sucesso na avaliação da pós-graduação promovida pela CAPES – uma agência pública federal de regulação, avaliação e fomento. Cabe destacar que este é um exemplo de "assetização" de dados públicos que são expropriados e apropriados por plataformas privadas.

A crescente algoritmização da avaliação acadêmica – com hierarquias baseadas em métricas calculadas por sistemas frequentemente opacos – tende a instaurar uma algocracia no campo científico (Danaher, 2016), na qual o valor e o prestígio de pesquisadores e instituições passam a ser predominantemente definidos por parâmetros automatizados. Paradoxalmente, segmentos da comunidade acadêmica parecem não apenas aceitar, mas legitimar essa governança algorítmica. Essa transição se consolida não apenas através dos princípios da Nova Gestão Pública, mas principalmente

pela ascensão de uma governança algorítmica que incorpora ferramentas de *benchmarking* (Bruno; Didier, 2013; Azevedo, 2023a) e modelos de ciberaadministração (Lima, 2021).

Em síntese, a análise desenvolvida neste capítulo demonstra como a plataforma da educação no Paraná – materializada na implementação do *Meta4* e na contratação de plataformas digitais privadas para a rede estadual – opera simultaneamente como meta e metáfora das transformações em curso. Enquanto meta, consolida reformas de inspiração neoliberal ao promover eficiência gerencial, controle via indicadores, padronização curricular e, de forma mais sutil, a precarização de serviços educacionais através de terceirizações. Como metáfora, espelha um fenômeno mais amplo de dataficação da vida social, no qual a governança algorítmica é apresentada como solução técnica e neutra, mascarando, assim, terceirizações, assimetrias de poder, dilemas éticos e impactos nas relações de trabalho docente.

Referências

AEN (Agência Estadual de Notícias). (2023). *Alunos e professores da rede estadual ganham plataforma para lição de casa*. 15 fev 2023. Disponível em <<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Alunos-e-professores-da-rede-estadual-ganham-plataforma-para-licao-de-casa>>. Acesso em 07 Jun 2024

AEN (Agência Estadual de Notícias). (2021). *Estado inicia análise da integração da folha de pagamento das universidades estaduais ao Sistema Meta4*. 27 ago 2021. Disponível em www.aen.pr.gov.br. Acesso em 20 mar 2023.

Afonso, A.J. (2021). Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e accountability digital. *Educação & Sociedade*, 42, e250099. <https://doi.org/10.1590/ES.250099>.

APP/Sindicato. (2023). Plataforma da Educação: um debate necessário. *Jornal 30 de Agosto*. Jornal da APP-Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) em Educação Pública do Estado do Paraná Ano XXXIII – Edição Especial, Julho/2023. Disponível em https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2022/05/30agosto_edicaopedagogica_jul23_web.pdf.

Azevedo, M.L.N. & Barlete, A. L. (2019). Higher education, platforms and the market of symbolic goods: a case for Platform Academic Capitalism in Brazil. *Discovery Society*, [s. l.]. Disponível em: <https://archive.discoversociety.org/2019/05/01/on-the-frontline-higher-education-platforms-and-the-market-of-symbolic-goods-a-case-for-platformacademic-capitalism-in-brazil/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

Azevedo, M.L.N. (2014). The Bologna Process and higher education in Mercosur: regionalization or Europeanization? *International Journal of Lifelong Education*, <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.891884>.

Azevedo, M.L.N. (2023a). Governança Educacional e *Benchmarking*: performatividade, indicadores e as chamadas “boas práticas” em tempos de plataformas digitais. In Calderón, A.I., Wanderlil, M.; Fonseca, D.M.R. & Vanz, S.A.S. (Orgs.), *A construção de universidades de classe mundial e rankings acadêmicos no espaço do Ensino Superior de língua portuguesa e em outras realidades do mundo*. Brasília: Anpae.

Azevedo, M.L.N (2023b). Governança algorítmica e o duplo papel do Tribunal de Contas da União: controle e regulação da educação em tempos de plataforma e sociedade métrica. *Revista Em Aberto* (INEP), 36,116.

Azevedo, M.L.N. (2021). *Educação e gestão neoliberal: a escola-cooperativa de Maringá – uma experiência de charter school?* Maringá: Eduem.

Ball, S. (2010) Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*. 35(2):37-55.

Birch, K. (2020). Technoscience Rent: Toward a Theory of Rentiership for Technoscientific Capitalism. *Science, Technology, & Human Values*, 45(1), 3-33. <https://www.jstor.org/stable/26847885>

Birch, K., Komljenovic, J., & Sellar, S. (2025). Architectures of assetization: Legacy infrastructures and the configuration of datafication in UK higher education. *New Media & Society*, 27(4), 1868-1887. <https://doi.org/10.1177/14614448251314400> (Original work published 2025)

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 09 abr 2025.

Bressan L. & Alvim, R.B.A.R. (2024). Histórico e as novas fronteiras da financeirização do ensino superior privado no Brasil. In Lavinas, L., Martins, N.M., Gonçalves, G.L. & Waeyenberge, E.Van. *Financeirização: crise, estagnação e desigualdade*. São Paulo: Editora Contracorrente.

Bruno, L. & Didier, E. (2013). *Benchmarking: L'État sous pression statistique*. Paris: La Découverte.

CEGID-META4. (2023). *Meta 4 is now CEGID*. Disponível em <<https://www.cegid.com/en/meta-4-es-joins-cegid/>>. Acesso em 20 mar 2023

Chaves, V.L.J. (2015) Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. *ETD – Educação Temática Digital*, 17(2), 427-441. <https://doi.org/10.20396/etd.v17i2.8635212>.

Chaves, V.L.J.; Amaral, N.C. (2017). *Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise*. Campinas: Mercado das Letras.

Danaher, J. (2016). The Threat of Algocracy: Reality, Resistance and Accommodation. *Philosophy & Technology*. 29, 245-268. <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0211-1>

Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1099-1120.

Davanço, S.R. (2023). *A Base Nacional Comum Curricular como política de indução da aquisição de sistemas privados de ensino nos municípios do Paraná: avanço do capital e mercantilização da educação pública*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá. Orientação: Mário Luiz Neves de Azevedo. Coorientação: Aline Fabiane Barbieri.

Diesel A., Baldez, A.L.S. & Martins, S.N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1):268-288.

Feijó, C. & Araújo, E. (2024). Política monetária e financeirização da economia brasileira. In Lavinias, L., Martins, N.M., Gonçalves, G.L. & Waeyenberge, E.Van. *Financeirização: crise, estagnação e desigualdade*. São Paulo: Editora Contracorrente.

Fonseca, M.; Toschi, M.S.; Oliveira, J.F. (org.). (2004). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Editora da UCG.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, [s. l.], 69, 3-19.

INEP (2024). *Censo da Educação Superior 2023*. Extraído de <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 15 dez 2024.

Komljenovic, J. (2022). The future of value in digitalised higher education: why data privacy should not be our biggest concern. *Higher Education*, 83, 119-135. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00639-7>.

IBGE (2025). *Cidades e Estados. Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* – IBGE Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 10 abr 2025

Israel, C.B. (2024). Plataformização do ensino no Paraná: a privatização via neoliberalismo digital. In Denez, C.C.; Chilante, E.F.N. Ribeiro, J.A. & Neves, M.A.O. *Não venda a minha escola. Política educacional paranaense: a transformação da escola pública*. Escola de Formação APP 2024/Unespar.

Lavinias, L. & Gonçalves, G.L. (2024). A expropriação dos direitos universais no lastro da assetização do bem-estar. In Lavinias, L., Martins, N.M., Gonçalves, G.L. & Waeyenberge, E.Van. *Financeirização: crise, estagnação e desigualdade*. São Paulo: Editora Contracorrente.

Lima, L.C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, e249276. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>.

Lima, M.F (2024). 'Desvio de recurso público e desvalorização do professor': especialista critica projeto de privatização da gestão escolar no PR. Entrevista ao Jornal Brasil de Fato. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2024/06/06/desvio-de-recurso-publico-e-desvalorizacao-do-professor-especialista-critica-projeto-de-privatizacao-da-gestao-escolar-no-pr/>>. Acessos em 10 mar 2025

Lima, L. C.; Azevedo, M.L.N. & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>.

- Mandler, P. (2020). *The crisis of the meritocracy*. Oxford University Press.
- Marx, K. (2013). *Capital*. Wordsworth Editions.
- Mau, S. (2019). *The Metric Society: on the quantification of the Social*. Polity: Cambridge-UK.
- Microsoft. (2023). *O que é Power BI? Portal Microsoft*. Disponível em <https://www.microsoft.com/pt-br/power-platform/products/power-bi>. Acesso em 23 set 2023
- Muller, J.Z. (2019). *The Tyranny of Metrics*. Princeton University Press/: Princeton- New Jersey.
- Nagase, R.H. (2023). *A política de avaliação da educação básica brasileira como mecanismo de governança algorítmica: reformas, atores sociais e capitalismo de plataforma*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Coorientador: Amir Limana.
- Oliveira, D.A. (2015). Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, 36(132), 625-646.
- Olma, S. (2014). Never Mind the Sharing Economy: Here's Platform Capitalism. *Institute of Network Cultures* (blog). October 16, 2014. Extraído de <<https://networkcultures.org/mycreativity/2014/10/16/never-mind-the-sharing-economy-heres-platform-capitalism/>>. Acesso em 20 ago 2021.
- Paraná. (1989). *Constituição do Estado do Paraná*. Curitiba: Assembleia Legislativa.
- Paraná. (2021). *Lei Geral das Universidades* (LGU n.º 20933). Disponível em <https://www.aen.pr.gov.br/>. Acesso em 20 mar 2025.
- Paraná (2024). *Mensagem n.º 36/2024. Projeto de Lei*. Institui o Programa Parceiro da Escola. Paraná, 27 mai 2024
- Paulani, L.M. (2024). Sobreacumulação, financeirização, rentismo e assetização. In: Lavinas, L., Martins, N.M., Gonçalves, G.L. & Waeyenberge, E.Van. *Financeirização: crise, estagnação e desigualdade*. São Paulo: Editora Contracorrente.
- Piketty, T. (2014). *O Capital no Século XXI*. Rio de Janeiro, Intrínseca.
- Quizizz. (2024). *Planeje em segundos, não fins de semana*. Disponível em <https://quizizz.com/?lng=pt-BR>. Acesso em 06 Jun 2024
- Quizizz. (2025). Apresentamos a Suíte Instrucional 'Eu nem imaginava que o Quizizz fazia isso'. *Portal Quizizz*. Disponível em < <https://quizizz.com/?lng=pt-BR> >. Acesso em 15 abr 2025.
- Robertson, S. L. (2018). Platform Capitalism and the new value economy in the academy. *CPGJ Working Paper Series*, Cambridge. Disponível em: <https://cpgjcam.net/2018/03/02/platform-capitalism-and-the-new-value-economy-in-the-academy/>. Acesso em: 14 abr 2025.

Torres, L.L. (2023). Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar. *Educação & Sociedade*, 44, e260427.

Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy 1870-2033*. London: Penguin Books.

Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism*. The fight for a human future at the new frontier of power. New York: Hachette/Public Affairs.

Educação Doutoral em Ciências da Educação em Portugal: Expansão, diversificação e desafios emergentes*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.4>

Leonor L. Torres**

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0003-4316-4462>.

Resumo: Este capítulo analisa a evolução da formação doutoral em Ciências da Educação em Portugal, destacando a expansão dos programas, a distribuição institucional e os desafios emergentes, no quadro do atual contexto político. A metodologia combina uma abordagem extensiva, sustentada em indicadores oficiais extraídos de bases de dados institucionais, com uma abordagem intensiva à formação doutoral oferecida pela instituição com maior número de doutorados em Ciências da Educação. Os resultados mostram que a oferta está concentrada em algumas universidades e que o perfil dos doutorados se tornou mais diversificado e internacionalizado. Embora essa expansão sugira uma maior democratização do acesso, ainda há desafios significativos em relação à equidade e à preservação da vocação compreensiva e crítica das Ciências da Educação.

Palavras-chave: Educação doutoral; Ciências da Educação; Investigação.

Abstract: This chapter analyses the evolution of doctoral training in Educational Sciences in Portugal, highlighting the expansion of doctoral programmes, institutional distribution and emerging challenges, within the framework of the current political context. The methodology combines an extensive approach, based on official indicators extracted from institutional databases, with an intensive approach to doctoral training offered by the institution with the largest number of doctoral graduates in Education Sciences. The results show that the offer is concentrated in a few universities and that the profile of doctorates has become more diverse and internationalised. Although this expansion suggests greater democratisation of access, there are still significant challenges in terms of equity and preserving the comprehensive and critical vocation of Educational Sciences.

Keywords: Doctoral education; Educational sciences; Research.

1. Introdução

O crescimento da educação doutoral tem acompanhado o movimento global de expansão e diversificação da educação avançada (Altbach, 2016; Kehm, 2020), num contexto marcado por uma crescente valorização do conhecimento como motor do desenvolvimento económico, social e tecnológico. Com a transição para uma sociedade baseada no conhecimento (Carvalho, 2021), os países têm promovido a formação avançada, ampliando o acesso aos programas doutorais e incentivando a internacionalização da investigação. Este crescimento responde não apenas à necessidade de inovação e competitividade global, mas também ao fortalecimento das instituições de ensino superior como centros de produção e disseminação do saber. No espaço europeu, essa evolução tem sido guiada por orientações estratégicas como o Processo de Bolonha e a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior e de Investigação, que fomentam a harmonização dos graus, a mobilidade académica e a empregabilidade dos doutorados (Magalhães, 2018).

Em Portugal, a expansão do ensino superior nas últimas décadas contribuiu substancialmente para o crescimento do número de doutoramentos, em consonância com políticas públicas orientadas para a valorização da qualificação avançada e a internacionalização da ciência. A massificação do ensino superior e o reforço do financiamento à investigação contribuíram para a diversificação do perfil dos doutorados e a sua maior inserção em redes globais de conhecimento. No entanto, essa expansão tem suscitado desafios, como a concentração da oferta em determinadas instituições, a equidade no acesso e a transição para o mercado de trabalho, sobretudo num contexto de crescente competitividade académica e profissional (Freires, Santos & Cardoso, 2022) induzida pela incorporação do “canon gerencialista” na governação das instituições do ensino superior (Lima, 2012, 2015).

Tomando este contexto como ponto de partida, o presente capítulo discute os desafios impostos pela ampliação da formação doutoral em Portugal, abordando com maior destaque a educação doutoral na área das Ciências da Educação. Numa primeira parte sinalizam-se algumas tendências globais relativas à expansão e diversificação da educação doutoral, no âmbito de uma conjuntura europeia marcada por processos de massificação do ensino superior. Com base neste enquadramento, analisa-se o contexto de expansão da formação avançada na área específica das Ciências da Educação. A metodologia mobilizada combina uma dupla abordagem, extensiva e intensiva, com recurso à análise de bases de dados institucionais. A última

parte do capítulo contempla o mapeamento dos doutoramentos concluídos em Ciências da Educação em Portugal, destacando os padrões de distribuição das instituições conferentes deste grau, o perfil dos doutorados e as dinâmicas que moldam a investigação na área. Focando o olhar na instituição que mais graus de doutoramento atribuiu, reflete-se sobre alguns dos desafios emergentes, como a democratização do acesso, a internacionalização e a inserção profissional dos doutorados (Teixeira & Amaral, 2001; Cardoso & Carvalho, 2023).

2. Expansão e desafios da Educação Doutoral: Diversificação e democratização

A expansão da educação doutoral não pode ser dissociada do movimento de massificação e reconfiguração estrutural do ensino superior e da própria centralidade do conhecimento no atual paradigma socioeconómico (Carvalho, 2021; Carvalho et al., 2022; Cardoso et al., 2022). A par da massificação, a diversificação do ensino superior ocorreu a vários níveis (sistémico, estrutural, institucional) e em várias escalas (macro, meso e micro), com efeitos subsequentes na expansão do nível mais avançado de formação – a educação doutoral. A título ilustrativo, um estudo extensivo realizado no contexto Europeu identificou nove tipos de doutoramento, tendo por base os seus objetivos e finalidades: doutoramento em investigação, doutoramento profissional, doutoramento com curso (o caso de Portugal), doutoramento por publicação de artigos, doutoramento baseado na prática, doutoramento integrado, doutoramento conjunto, doutoramento cooperativo e doutoramento industrial (Kehm et al., 2018; Kehm, 2020).

No contexto específico da realidade portuguesa, o alargamento do acesso à formação doutoral foi impulsionado por políticas institucionais destinadas a fortalecer a produção científica, elevar o nível de qualificação da população e fomentar a inovação e a competitividade. Sob a influência de uma conjuntura internacional favorável à disseminação de orientações e modelos para a educação doutoral, o número de programas de doutoramento oferecidos pelas universidades portuguesas cresceu significativamente (Freires et al., 2022). As recomendações concertadas no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), em particular, a Declaração de Bolonha (1999) e a Estratégia de Lisboa, tiveram um forte impacto no desenho do doutoramento como terceiro ciclo de estudos, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, que aprovou o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior em Portugal. A par do Processo de Bolonha, outras influências

supranacionais (e.g. European University Association e League of European Research Universities) assumiram um crescente protagonismo na reconfiguração dos sistemas de ensino superior na Europa (Lima 2012; Magalhães, 2018), promovendo um modelo de formação doutoral que contempla uma vertente académica, focada na preparação para a investigação autónoma, e uma vertente profissional, voltada para a aplicação dos conhecimentos no mercado de trabalho. Embora ainda pouco relevante no contexto português, esta última vertente está estreitamente ligada às dinâmicas de inovação e transferência de investigação, que passaram a orientar as políticas europeias. Como sublinham Magalhães e Veiga (2017), estas dinâmicas têm moldado o panorama da educação doutoral, ao articular de forma estratégica a inovação com a investigação: “The hegemony of ‘innovation’ in the EU discourse and its particular articulation alongside research and education configure the landscape of doctoral education” (p. 5).

Efetivamente, o Espaço Europeu de Investigação marcou profundamente a agenda da educação e investigação, ao instituir, nas palavras de Licínio Lima, uma “convergência sistémica para uma divergência competitiva” (Lima, 2010, p. 64; Lima et al., 2008), alicerçado no princípio de que a investigação deve ser útil e competitiva, subjugada aos interesses do mercado e combinando lógicas de cooperação e concorrência. A ampla difusão e harmonização destas orientações teve impacto no mundo académico e, consequentemente, na configuração da educação doutoral, nomeadamente ao subjugar os programas de formação aos imperativos do mercado e da competitividade económica.

Foi neste quadro de influências múltiplas, transnacionais e europeias, que a educação doutoral em Portugal se expandiu e diversificou. De acordo com dados recentes da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), a taxa de crescimento do número de doutorados apresentou um incremento de 72,5% entre 2012 e 2023 (DGEEC, 2024), refletindo tanto o aumento da procura de formação avançada quanto os incentivos institucionais para a qualificação académica. Essa expansão, no entanto, não se tem traduzido em taxas proporcionais de conclusão dos cursos, uma vez que apenas um terço dos doutorandos que iniciam o doutoramento consegue concluí-lo com sucesso. A elevada taxa de desistência sugere a existência de barreiras institucionais e estruturais que dificultam a progressão académica (Silva & Sarrico, 2023).

A expansão quantitativa da formação doutoral apresenta tendências e especificidades nacionais marcadas por desequilíbrios institucionais e

desigualdades geográficas identificadas em vários estudos (Freires et al., 2022; Teixeira & Amaral, 2001; Torres et al., 2024): i) concentração da oferta nas universidades públicas e localizadas no litoral e sul do país, com destaque para as universidades de Lisboa e Porto; ii) maior concentração nas áreas não-STEM (ciências sociais, comércio e direito, Artes e humanidades, Saúde e proteção social, Educação, Serviços e Agricultura); iii) prevalência de programas doutorais com componente curricular, seguindo a tendência internacional; iv) encurtamento da duração do doutoramento para três anos e incipiente colaboração interinstitucional na promoção de programas doutorais, emergem igualmente como tendências a assinalar no panorama nacional.

Apesar do escasso número de estudos desenvolvidos sobre a educação doutoral, algumas tendências apontam para uma relativa, incompleta e frágil democratização do acesso à educação doutoral, evidenciada pela crescente diversificação de candidatos provenientes de diversas origens sociais, etnias, faixas etárias e percursos profissionais (Alves et al., 2024). Esta diversificação dos públicos, podendo espelhar um alargamento do acesso à formação doutoral, não é condição suficiente para garantir a democratização do acesso a esta formação, já que neste patamar fazem-se sentir os efeitos das desvantagens acumuladas nos níveis de ensino anteriores (Alves et al., 2024). Com efeito, a crescente heterogeneidade dos perfis dos doutorandos (tradicionais e não tradicionais) tem colocado novos desafios e dilemas à educação doutoral, nomeadamente no que respeita à efetiva concretização dos princípios da equidade democrática (Alves et al., 2023, 2024), num contexto profundamente marcado por uma matriz meritocrática, produtivista e performativa (Ball, 2012; Lima, 2010, 2015; Magalhães, 2018, Magalhães & Veiga, 2022; Carvalho et al., 2022). Embora estes dilemas se apresentem de forma distinta consoante as áreas científicas e as modalidades de doutoramento, a garantia da equidade dentro do próprio sistema doutoral constitui um dos mais importantes desafios. Fatores socioeconómicos, género e redes de contacto continuam a desempenhar um papel determinante nos percursos académicos e na própria conclusão do doutoramento (Cardoso & Carvalho, 2023; Torres et al., 2024). De acordo com o estudo de Torres et al. (2024), apesar dos avanços verificados nas últimas décadas, persistem “padrões de segregação horizontal” (p. 21) evidenciados pela feminização de determinadas áreas científicas (e.g. áreas da educação, da saúde e bem-estar, ciências sociais, jornalismo e informação), em contraste com a sub-representação das mulheres doutoradas em certas áreas, nomeadamente na engenharia, indústrias transformadoras e construção.

A democratização da educação doutoral reflete-se, igualmente, na diversificação das trajetórias profissionais dos doutorados e na sua integração em setores não académicos, como a indústria, o setor público e as organizações da sociedade civil (Videira, 2021; Cardoso et al., 2022), sobretudo nas áreas científicas STEM. Os sucessivos inquéritos por questionário *Careers of Doctorate Holders* (CDH), realizados trienalmente pela Direção Geral de Estatísticas do Ensino Superior (DGEES), apontam para um crescente descompasso entre a formação doutoral e as oportunidades de emprego fora do contexto académico, levando a esfera do ensino superior público vantagem na inserção de docentes e investigadores doutorados (Carvalho et al., 2022; Moraes & Alves, 2019). Mesmo no ensino superior, as trajetórias profissionais das mulheres doutoradas, especialmente na área da investigação, tendem a ser mais precárias, como se evidencia pela maior feminização das bolsas de doutoramento, de investigação e de pós-doutoramento (Torres et al., 2024). Por sua vez, o crescente número de estudantes internacionais introduziu algumas variações na relação com o mercado de trabalho, na medida em que este grau académico constitui um fator importante na inserção e promoção profissional nos países de origem dos doutorados (Diogo et al., 2022).

3. Educação e investigação doutoral em Ciências da Educação

A evolução do doutoramento na área científica de Ciências da Educação em Portugal reflete o duplo movimento de expansão e diversificação do ensino superior e da formação avançada. O crescimento da educação doutoral nesta área decorre do alargamento do acesso e da diversificação das trajetórias formativas, mas igualmente da consolidação das Ciências da Educação como um domínio fundamental para a definição estratégica das políticas educativas e para a qualificação e profissionalização do setor. Como argumentam vários autores (e.g. Carvalho, 2007, 2015; Barroso, 2010; Barroso & Afonso, 2011), a investigação científica nesta área tem sido fundamental na construção de referenciais para a formulação e implementação das políticas educativas, contribuindo para a orientação dos processos de tomada de decisão e para a profissionalização do campo educativo. Contudo, esta complexa relação entre ciência e política nem sempre foi linear; pelo contrário, foi avolumando tensões e dilemas, à medida que os imperativos económicos passaram a comandar a agenda de investigação, colocando em risco a vocação primordial das Ciências da Educação. Embora as Ciências Humanas e Sociais sejam frequentemente vistas como desalinhadas do paradigma dominante de utilidade social, que privilegia a competição, o conhecimento

aplicado e economicamente valorizado (Lima, 2010), o certo é que este paradigma tem vindo a alterar o perfil e as dinâmicas da investigação em Ciências da Educação, com repercussões na educação doutoral.

Segundo a análise internacional de Carvalho e Cardoso (2020), a educação doutoral tem passado por transformações simultâneas na “forma e no conteúdo” (p. 377), sendo caracterizada por um processo de standardização e homogeneização a nível global, ao mesmo tempo que se diversifica e estratifica no nível institucional. A standardização, induzida pelas políticas europeias, pelas agências de financiamento e pelos sistemas internos e externos de garantia da qualidade, repercutiu-se na duração do doutoramento (3 anos) e na organização dos programas doutorais mais estruturados e regulados – com currículos formais, mobilidade académica e enfoque na empregabilidade (Cardoso et al., 2022). No caso das Ciências da Educação, esta tendência resultou na proliferação de programas com componente curricular, enfatizando a interdisciplinaridade e a adaptação a diferentes perfis de doutorandos, desde investigadores tradicionais a profissionais que conciliam estudos e carreira. Tradicionalmente centrado na formação de investigadores e docentes do ensino superior, o doutoramento em Ciências da Educação tem vindo a adaptar-se às novas configurações institucionais e exigências académicas e profissionais, incorporando modalidades de formação mais flexíveis que contemplam o formato tutorial e/ou programa doutoral (com curso).

Contudo, esta expansão não ocorre sem desafios. A crescente hierarquização das universidades e dos programas doutorais pode reverter-se, na ótica de Carvalho e Cardoso (2020), numa forma de dominação de instituições de países economicamente mais poderosos, com consequências na própria desvalorização de algumas áreas científicas menos alinhadas com a lógica de produtividade e inovação tecnológica. No caso das Ciências da Educação, esse fenómeno pode efetivamente repercutir-se na dificuldade de captação de financiamento, no reconhecimento da investigação educacional como motor de desenvolvimento científico e social e, mais importante, na distorção da vocação compreensiva e interpretativa das Ciências da Educação (Lima, 2010).

Uma segunda transformação apontada por Carvalho e Cardoso (2020) ocorre na natureza do mandato da universidade, cada vez mais refém do reconhecimento do seu prestígio e da adequação às necessidades do mercado de trabalho. Esta (nova) cultura académica favorece a emergência de dinâmicas coletivas de orientação científica e a emergência de Escolas Doutorais

como “novo arquétipo de educação doutoral” (Amaral & Carvalho, 2020, p. 158), que articula lógicas académicas e empresariais e promove a atratividade e competitividade da educação doutoral. Como sublinham Carvalho e Cardoso (2020, p. 381), “This new institutional and organisational order aims to transform not only the way knowledge is produced (via doctoral education) but also the identity of doctoral students, from researchers to entrepreneurs.” Tradicionalmente voltado para a formação de docentes do ensino superior e investigadores, o doutoramento em Ciências da Educação vê-se agora diante da necessidade de justificar a sua relevância para além da academia. Efetivamente, estas mudanças não transformam apenas a produção do conhecimento, mas também a identidade dos doutorandos, que passam a ser vistos não apenas como investigadores, mas também como empreendedores do conhecimento (Carvalho & Cardoso, 2020).

Por último, as autoras refletem sobre a transição de um paradigma tradicional para um paradigma mais empresarial no ensino doutoral, alertando para os desafios que se colocam a determinadas áreas científicas, tradicionalmente mais distantes da ideologia economicista. Esta transição para um modelo mais orientado para a utilidade prática levanta desafios específicos ao doutoramento em Ciências da Educação, um campo historicamente comprometido com a reflexão crítica sobre políticas educativas e a formação de profissionais que atuam na docência, na gestão escolar e na administração pública. A necessidade de conciliar essa tradição com as novas exigências de empregabilidade e impacto social da investigação impõe desafios tanto à estrutura dos programas doutorais quanto às trajetórias profissionais dos doutorados.

A expansão da educação doutoral em Ciências da Educação reflete as principais tendências globais da formação doutoral, mas também evidencia tensões e desafios específicos que exigem um equilíbrio entre a preservação da identidade crítica do campo e a adaptação às novas dinâmicas do ensino superior e do mercado de trabalho.

4. Abordagem metodológica

No sentido de compreender mais aprofundadamente a evolução e as especificidades da educação doutoral na área das Ciências da Educação em Portugal, procurou-se mapear as instituições conferentes deste grau académico. Para tal, foi adotada uma abordagem metodológica mista, combinando um estudo extensivo, baseado na análise de dados secundários, e um

estudo mais intensivo, de cariz qualitativo, centrado na instituição que mais doutoramentos conferiu nesta área a nível nacional.

O mapeamento das instituições conferentes de grau de doutor em Ciências da Educação foi realizado a partir da consulta e análise de bases de dados institucionais e nacionais. A consulta da base de dados RENATES (Registo Nacional de Teses e Dissertações) permitiu identificar as teses defendidas em Portugal, possibilitando uma análise detalhada da produção doutoral em Ciências da Educação desde o primeiro doutoramento defendido em 1979 até à data de extração dos dados – 19 de março de 2024. A análise da informação assegurou um cuidadoso processo de filtragem dos dados, de modo a garantir que apenas entravam na amostra os doutoramentos na área científica de Educação/Ciências da Educação, acautelando sempre as especificidades de cada instituição na atribuição deste grau. Esta abordagem possibilitou não apenas a identificação das instituições com oferta doutoral nesta área, mas também uma visão evolutiva da sua contribuição para a formação de doutores ao longo do tempo.

Para complementar esta fonte, recorreu-se à análise de dados secundários, que tiveram como principal fonte a Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), nomeadamente os resultados dos Inquéritos Nacionais aos Doutorados. Este inquérito constitui uma fonte de informação relevante, permitindo aceder a dados sobre a evolução dos doutoramentos, as instituições envolvidas, entre outras variáveis de interesse.

Além da evolução das teses defendidas, foi realizado um levantamento e análise dos planos de estudo dos programas doutorais oferecidos pelas quatro instituições que mais doutoramentos conferiram em Ciências da Educação. Para tal, consultaram-se os websites institucionais destas universidades, onde se encontram disponíveis informações detalhadas sobre a estrutura curricular, as unidades curriculares oferecidas e os objetivos formativos de cada programa. Este procedimento permitiu uma análise comparativa entre as diferentes ofertas formativas e o seu alinhamento com as tendências da área.

Em articulação com a abordagem extensiva, realizou-se um estudo intensivo, com o objetivo de compreender mais aprofundadamente os processos formativos e as especificidades institucionais. Neste contexto, a base de dados RENATES foi novamente utilizada como fonte de informação para a identificação das teses defendidas na instituição em análise. No entanto, para garantir maior precisão e abrangência, recorreu-se também a bases de

dados internas que contêm registos mais detalhados e próximos da realidade, permitindo uma investigação mais fidedigna sobre a produção doutoral desta instituição. Adicionalmente, foram consultados os relatórios de curso de doutoramento dos últimos 4 anos (2021, 2022, 2023 e 2024), com o objetivo de identificar indicadores ligados à conclusão dos cursos, incluindo a média de anos de conclusão. Foram, ainda, analisados os documentos do Centro de Investigação em Educação (CIEd) que acolhe estes doutorandos, nomeadamente o Programa de Integração e Formação Avançada (PIFA), que permitiram contextualizar os processos formativos, a sua articulação com a investigação e suas especificidades institucionais.

A análise dos dados recolhidos privilegiou procedimentos de estatística descritiva simples, com alguns cruzamentos para identificar padrões na produção doutoral. A vertente qualitativa baseou-se na análise dos títulos das teses, o que possibilitou a identificação e interpretação das temáticas predominantes nas teses de doutoramento.

5. Mapeamento nacional das instituições conferentes do grau de Doutor em Ciências da Educação / Educação

A oferta de Doutoramentos em Ciências da Educação tem acompanhado a tendência global de expansão, diversificação e concentração institucional nas universidades públicas, com maior tempo de fundação (Buckner & Zapp, 2020; Freires et al., 2022), predominantemente localizadas no litoral norte e sul do país. Esta concentração geográfica e institucional reflete padrões históricos de desenvolvimento do ensino superior no país, mas também revela assimetrias na distribuição da oferta e no acesso à formação doutoral. O gráfico 1 apresenta o número total de doutoramentos concluídos na área das Ciências da Educação / Educação em diversas universidades portuguesas entre 1981 e março de 2024. Os dados revelam uma distribuição desigual entre as instituições, com destaque para a Universidade do Minho (497 doutoramentos) e a Universidade de Lisboa (464 doutoramentos), que lideram em número de doutoramentos concluídos. A Universidade do Porto também apresenta um número significativo (210), enquanto outras instituições, como a Universidade de Évora (115) e a Universidade de Aveiro (155), registam valores intermédios. Por outro lado, a Universidade do Algarve (10) e o ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas (17) apresentam números bastante reduzidos. No conjunto das instituições privadas, destaca-se a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com 138 teses. Por sua vez, a Universidade Aberta, enquanto universidade

pública vocacionada para o ensino a distância, apresenta também um número expressivo de teses (152). Os dados evidenciam uma maior concentração de doutoramentos nas universidades públicas com tradição na formação de professores e na investigação educacional.

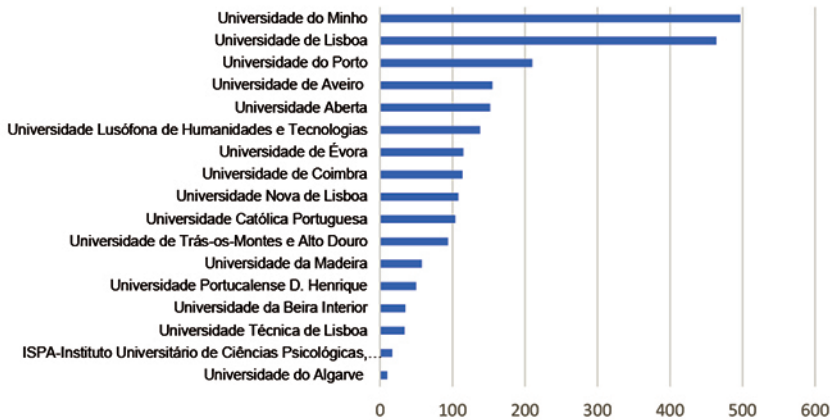


Gráfico 1 N.º Total de Doutoramentos concluídos em Ciências da Educação / Educação (1981 – março 2024)

Fonte Renates, 19 de março de 2024

A tabela 1 apresenta a configuração atual (março de 2025) dos Ciclos de estudos conducentes ao grau de doutor em Ciências da Educação / Educação oferecidos pelas quatro universidades que se destacam com o maior número de doutorados nesta área. Os modelos de educação doutoral adotados nestas instituições reforçam as tendências de estruturação formal dos programas doutorais, com componente curricular, identificadas por Carvalho e Cardoso (2020) e Freires et al. (2022). A Universidade do Minho e a Universidade de Lisboa destacam-se pelo elevado número de especialidades (12 e 10, respetivamente), o que poderá constituir um fator de atração e retenção de doutorados. A consulta da informação difundida nos *websites* destas instituições confirma, ainda, as variações nas saídas profissionais que, para além de incluírem a investigação e docência no ensino superior, abarcam a administração de organizações educativas, a gestão de projetos, a assessoria científica e a intervenção socioeducativa.

Tabela 1 Ciclos de estudos conducentes ao grau de doutor em Ciências da Educação / Educação (Março de 2025)

Instituição	Designação	N.º Esp.	Modalidades	1.º PhD
IE-UMinho	Doutoramento em Ciências da Educação	12	Curso Tutorial	1981
IE-ULisboa	Doutoramento em Educação	10	Curso	1988
FPCE-UPorto	Doutoramento em Ciências da Educação	–	Curso	1989
DEP-UAveiro	Doutoramento em Educação	6	Curso	1985

Fonte Websites das instituições de ensino superior e regulamentos dos terceiros ciclos de estudos (consulta realizada em março de 2025)

Adicionalmente, a tabela 2 identifica os primeiros doutorados em Ciências da Educação em Portugal, reforçando a relação entre a antiguidade dos programas e o seu impacto na formação de doutores na área. A atribuição dos primeiros graus de Doutor em Ciências da Educação / Educação ocorreu ao longo da década de 1980, primeiro nas universidades de Coimbra e Minho e, logo de seguida, nas Universidades de Aveiro, Lisboa e Porto. O crescimento contínuo do número de doutoramentos no Minho, Lisboa, Porto e Aveiro sugere uma adaptação destas universidades às novas exigências da educação doutoral, oferecendo mais especializações, programas estruturados e suporte à formação de novos investigadores e profissionais da educação. A Universidade de Coimbra, embora tenha concedido o primeiro doutoramento na área (1979), atualmente apresenta um menor número de especialidades em comparação com outras universidades. A Universidade do Minho – a segunda a conceder o doutoramento na área (1981) – tornou-se a universidade com mais doutorados na área, provavelmente devido à sua ampla oferta de especializações e modelos flexíveis (curso e tutorial).

Tabela 2 Primeiros Doutorados em Ciências da Educação em Portugal

1979	1981	1985	1988	1989
Universidade de Coimbra	Universidade do Minho	Universidade de Aveiro	Universidade de Lisboa	Universidade do Porto
António Simões	Elias Blanco Fernandez Manuel Joaquim Cuiça Sequeira	António Mendes dos Santos Moderno	Rogério António Fernandes	Maria Luísa Coelho z. Cortesão Abreu

Fonte Dados consultados na Renates.

6. Evolução e perfil dos doutorados em Ciências da Educação / Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (IE-UMinho)

Esta secção dedica-se à análise da evolução e do perfil dos doutorados em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, com o objetivo de compreender as dinâmicas de especialização e de internacionalização, os percursos de formação e sua relação com o contexto profissional.

A evolução do número de doutoramentos concluídos entre 1981 e março de 2024 (N=497) representada no gráfico 2 evidencia um crescimento progressivo ao longo das quatro décadas, com uma acentuada expansão a partir do novo milénio. Este aumento reflete não apenas a consolidação da oferta doutoral do Instituto de Educação, mas também o impacto das políticas de expansão do ensino superior e da standardização dos programas doutorais, alinhadas com o Processo de Bolonha e as dinâmicas de internacionalização da investigação em Ciências da Educação. O crescimento do número de doutorados sugere uma maior procura de formação doutoral, associada à capacidade de atração e retenção de estudantes, possivelmente impulsionada pela diversificação das especialidades, pelo estabelecimento de parcerias e convénios com instituições de ensino superior estrangeiras – sobretudo brasileiras – e pela adoção de modelos de doutoramento simultaneamente mais estruturados e flexíveis (tutorial e curso). As oscilações observadas nos últimos anos podem estar relacionadas com mudanças nas políticas de financiamento, na descontinuidade de alguns convénios e nas dificuldades de assegurar o funcionamento do curso e as orientações científicas em regime tutorial, em virtude da saída (por aposentação) de um número considerável de docentes do Instituto de Educação.

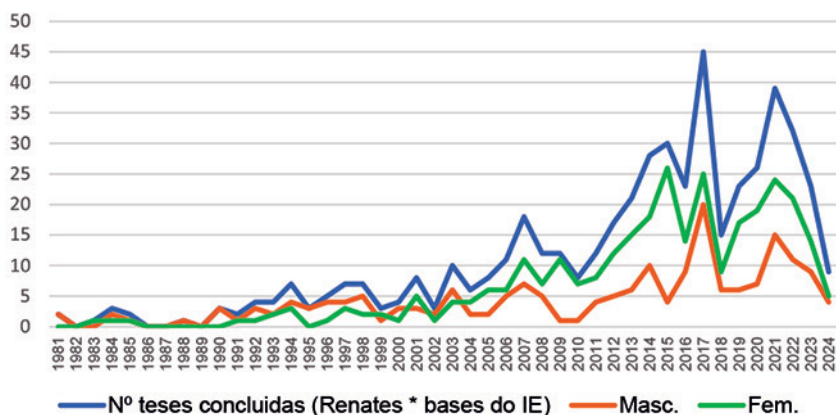


Gráfico 2 Evolução do número de Doutoramentos concluídos, por género (1981 – Março 2024) (N=497).

Fonte Renates | Bases de dados do IE.

O crescimento do número de doutoramentos concluídos está igualmente associado a mudanças no perfil dos doutorados, nomeadamente em termos de distribuição de género, com a presença crescente de mulheres ao longo do período analisado (cf. gráfico 2). Nos primeiros anos, a frequência dos programas doutorais era maioritariamente masculina; contudo, a partir de meados da década de 2000, observa-se uma progressiva tendência para a paridade de género. Em diversos momentos recentes, observa-se que o número de doutoramentos concluídos por mulheres ultrapassa o dos homens, evidenciando uma crescente participação feminina na formação e investigação doutoral. Contudo, apesar dessas flutuações, ambas as curvas (masculina e feminina) seguem uma tendência semelhante, acompanhando o crescimento geral da formação doutoral na área. Em termos globais, 60% dos doutorados são mulheres e 40% são homens (cf. gráfico 3), o que aponta para uma feminização da formação doutoral em Ciências da Educação. Esta tendência acompanha os padrões identificados em estudos sobre a segregação horizontal das áreas científicas, onde as ciências sociais e da educação apresentam uma maior presença feminina, contrastando com áreas STEM, tradicionalmente dominadas por homens. Além disso, esta tendência pode refletir a elevada participação das mulheres no setor educativo em Portugal, nomeadamente no ensino básico e secundário, onde muitas profissionais procuram o doutoramento como uma via de progressão na carreira docente ou para transição para outras funções, incluindo as de investigação.

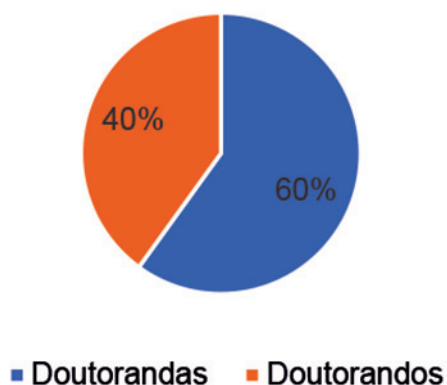


Gráfico 3 Género dos doutorados (n=446).

Fonte Renates | Bases de dados do IE.

Os dados apresentados no gráfico 4 revelam que as especialidades com maior número de doutoramentos concluídos são Desenvolvimento Curricular, Tecnologia Educativa e Psicologia da Educação. Esta concentração pode estar associada aos domínios estratégicos da educação, alinhados com as reformas educativas e com as próprias exigências do sistema educativo.

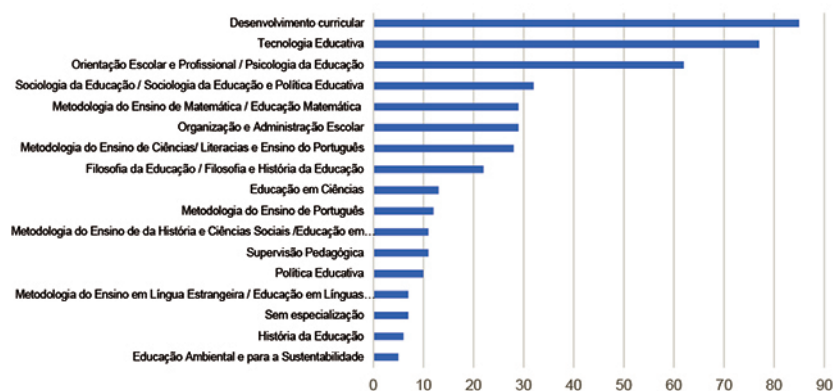


Gráfico 4 Especialidades de Doutoramento (N=446)

Fonte Renates | Bases de dados do IE.

A figura 1 mostra que, em termos de origem geográfica, a maioria dos doutorados (55,6%) tem nacionalidade portuguesa. Este dado evidencia o papel estratégico da Universidade do Minho na formação doutoral, contribuindo

significativamente para a qualificação do setor educativo em Portugal. No entanto, 44,4% dos doutorados são estrangeiros, revelando uma expressiva dimensão internacional do programa, particularmente entre países de língua portuguesa.

A forte presença de doutorados brasileiros (30,7%) reflete laços históricos e linguísticos, bem como o reconhecimento da qualidade dos programas de doutoramento da Universidade do Minho no Brasil. Este dado está alinhado com a crescente internacionalização do ensino superior e da educação doutoral em Portugal (Cardoso & Sin, 2023) e a procura de formação avançada por parte de profissionais da educação brasileiros. Por sua vez, a presença significativa de doutorados oriundos dos PALOP (Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Timor-Leste) – com 9,7% do total, decorre das parcerias e colaborações entre universidades portuguesas e instituições de ensino superior africanas, muitas vezes impulsionadas por programas de cooperação académica e apoio à formação de quadros. A presença de doutorados de países como China, França, Espanha e Emirados Árabes Unidos demonstra que, apesar de ser um programa com forte orientação para os países lusófonos, o IE-UMinho também atrai candidatos de contextos diversos.

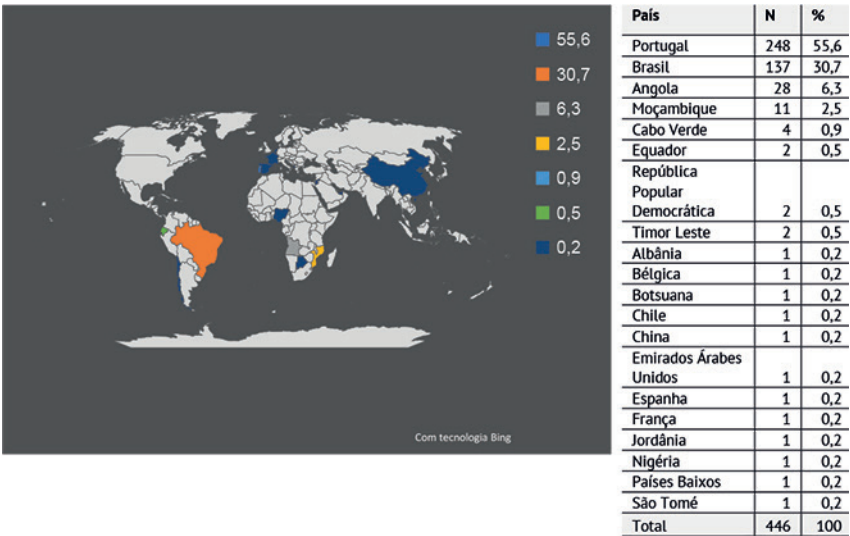


Figura 1 País de origem dos doutorados.

Fonte Renates | Bases de dados do IE.

A diversidade geográfica e etária dos doutorados do IE-UMinho constitui um indicador relevante da ampliação das oportunidades de acesso à formação doutoral, refletindo a inclusão de perfis heterogêneos, entre os quais se destacam os trabalhadores-estudantes, maioritariamente provenientes do setor da educação básica e secundária. No entanto, esta democratização do acesso não se traduz necessariamente na progressão e conclusão do percurso doutoral, uma vez que, de acordo com as estatísticas oficiais dos últimos 3 anos (cf. Relatórios anuais do curso), apenas 40% dos doutorandos finalizam o doutoramento no último ano do curso, enquanto a maioria demora, em média, quatro anos para concluir. A necessidade de conciliar os estudos com a vida profissional e a realização dos estudos empíricos nos países de origem dos estudantes internacionais, impõe desafios adicionais à progressão académica e à própria organização dos programas doutorais, que tem privilegiado modelos de formação flexíveis e adaptados às realidades dos estudantes.

Por fim, as trajetórias profissionais dos doutorados em Ciências da Educação ilustram bem os desafios mais amplos da integração dos doutorados no mercado de trabalho. Apesar da crescente articulação entre a formação doutoral e os contextos de trabalho na área da educação, muitos doutorados ainda enfrentam desafios na consolidação das suas trajetórias profissionais. Por um lado, os doutorados que desempenham funções de docência e gestão no ensino básico e secundário não sentem efeitos significativos na progressão das suas carreiras, nem oportunidades profissionais mais ajustadas à nova qualificação fora do meio académico (Teixeira & Torres, 2024); por outro lado, aqueles que desejam integrar uma carreira académica confrontam-se com barreiras institucionais, decorrentes da não abertura de vagas nas instituições de ensino superior e do processo de precarização das carreiras de investigação.

A ampliação gradual do acesso à educação doutoral em Ciências da Educação e a consequente diversificação dos perfis dos doutorandos têm colocado desafios significativos às instituições de ensino superior, nomeadamente ao nível da configuração dos programas, da sua articulação com as unidades de investigação e das políticas de gestão científica e pedagógica, garantindo a concretização dos princípios da equidade e inclusão nos percursos e oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

7. Investigação Doutoral desenvolvida no IE-CIEd

Um dos principais desafios que hoje se coloca ao desenvolvimento dos programas doutorais reside na criação de “comunidades de investigação”, que integrem as investigações doutorais nas dinâmicas dos Centros de Investigação. Esta articulação docência-investigação, em grande medida induzida pelas agências de avaliação e acreditação dos ciclos de estudo e das Unidades de Investigação (e.g. A3ES e FCT), tem sido concretizada de diferentes formas consoante as especificidades das instituições. No contexto do IE-UMinho, o CIEd, que acolhe a esmagadora maioria dos doutorandos nesta área, tem vindo a estreitar a articulação com a Comissão Diretiva do Doutoramento em Ciências da Educação, procurando um alinhamento entre as temáticas do doutoramento e as linhas de investigação do Centro. Embora este mútuo reforço (investigação-docência) e diálogo intergeracional e cultural (investigadores seniores e juniores; investigadores provenientes de diversas culturas) esteja longe de ser concretizado, algumas estratégias implementadas nos últimos anos contribuíram para consolidar a articulação, entre as quais o Programa de Integração e Formação Avançada (PIFA), composto por inúmeras atividades ao longo do ano, com destaque para as Jornadas Doutorais (cf. figura 2) e a Criação de Grupos de Reflexão Partilhada (GReP), que integram estudantes de doutoramento em espaços de discussão.

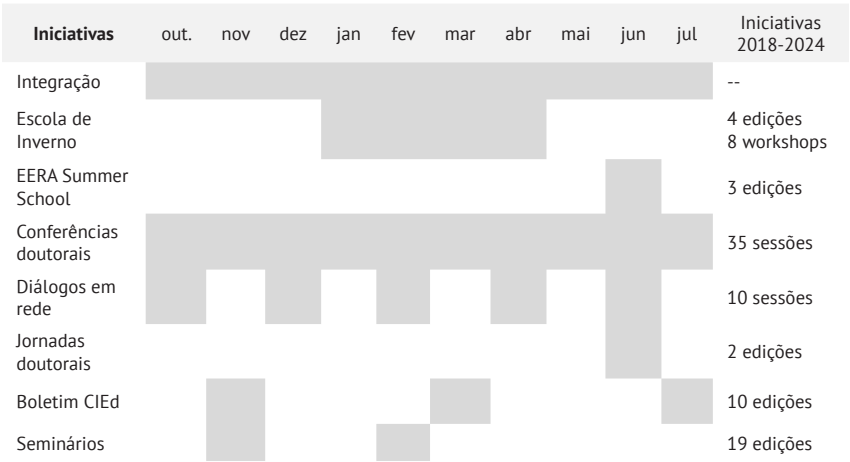


Figura 2 Programa de Integração e Formação Avançada (PIFA-CIEd).
Fonte Síntese do Programa de Integração e Formação Avançada (PIFA-CIEd) 2018-2024.

A nuvem de palavras apresentada na figura 3, gerada a partir dos títulos das teses de doutoramento concluídas no CIEd entre 2010 e 2024, visa identificar as temáticas mais recorrentes nas investigações desenvolvidas neste período. A análise da representação visual evidencia que os temas mais estudados nos doutoramentos durante este período estão fortemente relacionados com o ensino, a aprendizagem e a formação de professores. Os termos de maior destaque, como "ensino", "educação", "aprendizagem", "professores", "estudo" e "avaliação", indicam um foco na prática pedagógica, na profissionalização docente e nos processos de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma clara ligação com a Linha Temática 2 – Aprendizagem, Inovação e Desenvolvimento Educacional Sustentável. A presença de palavras como "tecnologias", "informação" e "digitais" reforça essa relação, sugerindo um interesse crescente na integração da inovação e dos recursos digitais no ensino.

Além disso, termos como "contexto", "práticas", "superior" e "instituto" apontam para a diversidade de espaços educativos e níveis de ensino estudados, indo ao encontro dos interesses da Linha Temática 1 – Diversidade, Democratização e Inclusão Social, especialmente no que se refere às dinâmicas institucionais e às práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino. Já a Linha Temática 3 – Cidadania Global, Educação e Formação ao Longo da Vida encontra conexão com termos como "formação", "desenvolvimento" e "profissional", que sugerem uma atenção à educação contínua e à qualificação dos professores ao longo da sua trajetória. No entanto, a ausência de termos diretamente associados à cidadania, democratização ou à inclusão social na nuvem de palavras pode ser indicativa de uma menor explicitação desses temas nos títulos das teses, ainda que possam estar presentes nas investigações de forma transversal. Assim, a produção doutoral tem-se concentrado essencialmente na inovação pedagógica, na formação docente e na modernização do ensino, refletindo, de certa forma, o seu enquadramento nas especialidades de doutoramento mais procuradas.



Figura 3 Temas dos Doutoramentos concluídos em Ciências da Educação integrados no CIEd (2010-2024).

Fonte Renates | Bases de dados do CIEd (MaxQDA/24.0).

Em jeito de balanço, este exercício analítico sugere que a agenda investigativa tende a alinhar-se com as prioridades das políticas públicas, reforçando as tendências anteriormente identificadas em meta-análises de dissertações de mestrado (Torres & Palhares, 2014; Torres & Lima, 2017, 2023). Assim, em muitos casos, os objetos de investigação doutoral decorrem mais de imperativos externos relacionados com a governação do sistema educativo e o financiamento da própria investigação do que de interesses exclusivamente científicos. Esta sobredeterminação pode ser observada no alinhamento entre as investigações doutorais e os grandes eixos das reformas educativas. Questões como a formação contínua de professores, a inclusão escolar, a aprendizagem digital ou a avaliação da qualidade do ensino têm ganho centralidade não apenas devido à sua relevância científica, mas sobretudo porque estão diretamente associadas a orientações institucionais e programas de financiamento. Embora este alinhamento possa gerar conhecimento relevante para a formulação de políticas educativas, ele também pode limitar a diversidade epistemológica da investigação, orientando-a para áreas que são politicamente valorizadas em detrimento de temas menos imediatos na agenda governamental, mas igualmente críticos para o avanço do conhecimento científico em educação.

8. Notas finais: Desafios da educação doutoral em Ciências da Educação

A educação doutoral em Ciências da Educação depara-se atualmente com novos dilemas e desafios de natureza política, institucional, científica e pedagógica. A expansão do número de vagas e a crescente diversidade do perfil dos doutorandos interpelam, como nunca, as políticas de formação avançada, as práticas pedagógicas e as funções atribuídas ao doutoramento (Freires et al., 2022), mesmo tratando-se de uma área científica que permanece, em grande medida, à margem das lógicas produtivistas predominantes nas áreas STEM. Não obstante, alguns sinais de mudança despontam, induzidos pelas diretrizes políticas europeias e pelas agências de regulação e avaliação da ciência e das instituições de ensino superior. Por exemplo, a crescente expectativa de que o doutoramento deve estabelecer vínculos estruturantes com setores não académicos abre espaço a novas formas de interação com as instituições educativas, que transcendem os limites institucionais convencionais (Cardoso & Videira, 2024). A abertura dos programas doutorais às supostas “necessidades” dos contextos profissionais (organizações não governamentais, empresas e instituições de caráter social e educativo) poderá, efetivamente, ampliar as possibilidades de construção do conhecimento interdisciplinar e viabilizar formas colaborativas de produção científica. Todavia, esta aproximação pode comprometer a preservação da investigação fundamental como pilar da produção científica e independente de agendas políticas e das exigências imediatas de caráter pragmático e instrumental.

Um dos principais desafios da educação doutoral consiste em conciliar uma ligação estreita com os contextos e processos educativos, sem comprometer o seu vínculo primordial à investigação e à produção de conhecimento. Este balanço, sempre instável e conflitual, dependerá do processo de apropriação institucional das orientações referenciais de boas práticas da educação doutoral e da forma como estas se articulam com as especificidades nacionais, regionais e comunitárias. Contudo, o processo de standardização global em curso pode conduzir a um certo “mimetismo institucional”, resultando na reprodução acrítica de formatos e orientações internacionais, sem considerar as especificidades de cada contexto e área científica (Freires et al., 2022).

Num contexto fortemente marcado pela ideologia da Nova Gestão Pública, a produção de conhecimento em Ciências da Educação também sofre o

impacto do produtivismo académico (Lima, 2010). Carvalho et al. (2022) alertam para o fenómeno da "projetificação" (Ylijoki, 2016) da ciência, em que a lógica dos projetos financiados e a pressão por resultados tangíveis transformam a investigação (incluindo a doutoral) num instrumento de curto prazo, frequentemente orientado por interesses do mercado. A pressão para a publicação rápida impõe um ritmo acelerado à produção académica, muitas vezes incompatível com o tempo necessário para o desenvolvimento de pesquisas robustas, significativas e alicerçadas no diálogo interdisciplinar (Cardoso & Videira, 2024). Este processo acelerado pode comprometer o avanço da ciência fundamental, restringindo o espaço para explorações teóricas inovadoras e desacelerando a produção de conhecimento disruptivo. Ao mesmo tempo, a ênfase em resultados aplicáveis reforça uma cultura gerencialista e de valorização da produtividade científica em detrimento da reflexão aprofundada e do pensamento crítico. No caso específico das Ciências da Educação, em que os estudantes são maioritariamente professores do ensino não superior, muitos deles envolvidos em cargos de gestão, esta pressão utilitarista pode constituir uma barreira à progressão do doutoramento, na medida em que as expectativas destes profissionais, obtido o doutoramento, não passam pela mudança de atividade profissional, nem pela carreira académica.

Diante deste cenário, vários paradoxos atravessam a educação doutoral em Ciências da Educação. Por um lado, os longos percursos de especialização dos investigadores seniores tendem a tornar a investigação e a docência progressivamente mais monodisciplinares. Por outro, a crescente complexidade dos processos educativos requer abordagens multi-inter-transdisciplinares, desafiando estruturas tradicionais de organização do conhecimento. Tal como sublinham Cardoso e Videira (2024, p. 2) "As knowledge grows increasingly complex and transcends disciplinary and institutional boundaries, it challenges traditional norms in doctoral education". Esta contradição desafia a atual configuração (forma e conteúdo) de alguns programas doutorais, muitos deles estruturados em especialidades disciplinares ainda pouco articuladas com as linhas temáticas estratégicas de alguns Centros de Investigação.

Outro vetor de mudança prende-se com a crescente internacionalização dos estudantes doutorais, associado às oportunidades de mobilidade académica (Freires et al., 2022), sobretudo entre países lusófonos e, mais recentemente, europeus. Como bem salientam Pinto e Sá (2022), os estudos que se vêm debruçando sobre esta tendência destacam "o papel das línguas e das culturas como agentes reconfiguradores do ensino-aprendizagem e

da investigação” (p. 5). Efetivamente, o aumento de estudantes internacionais de doutoramento não está isento de riscos – por exemplo, o já mencionado “mimetismo institucional” levanta preocupações sobre a adequação dos modelos formativos à diversidade de perfis, línguas e culturas em confronto. Por outro lado, apesar destes ambientes poderem enriquecer as experiências de formação, também requerem um conjunto de competências amplas e adaptáveis a novos contextos socioculturais e profissionais, cuja aquisição depende de novos modelos de formação e de socialização dos doutorandos (Cardoso & Videira, 2024). Embora, em geral, os estudantes internacionais não relatem dificuldades significativas de integração profissional nos países de origem, onde o reconhecimento do grau e progressão profissional tende a ser imediato, os programas de formação doutoral estão longe de assegurar mecanismos adequados de integração na cultura académica. As práticas de supervisão científica assumem, aqui, um papel incontornável na adequada gestão dialógica das “tensões cognitivas decorrentes, nomeadamente, das diferenças culturais e linguísticas (por exemplo entre Portugal e Brasil)” (Afonso, 2024, p. 92), sugerindo, o mesmo autor, na esteira das reflexões de Manathunga (2017) e de Zheng et al. (2019) sobre a supervisão doutoral intercultural, que “precisamos inventar e reivindicar novas relações, assentes em práticas dialógicas e aprendizagens recíprocas, que contribuam para ajudar a acabar com as velhas estratégias de dominação e injustiça cognitiva, na linha do que defendem diferentes autores descoloniais, nomeadamente brasileiros e latino-americanos.” (Afonso, 2024, p. 96). Efetivamente, a eventual presença ou manutenção de traços de colonialidade, por via da imposição de práticas educativas e referenciais ocidentais, é real e pode comprometer o desenvolvimento de ambientes académicos inclusivos e democráticos.

Perante este quadro de tensões e forças contraditórias, a formação doutoral enfrenta importantes desafios na preparação dos doutorandos para um campo de atuação em constante transformação, que exige novas formas de pensar e organizar a formação e a construção do conhecimento. Os estudos desenvolvidos sobre esta problemática são unânimes no reconhecimento da centralidade dos programas doutorais como dimensão estratégica para a promoção de colaborações bem-sucedidas na investigação científica e para o fortalecimento do conhecimento produzido. O estudo recente de Zinilli et al. (2024) sublinha a importância do papel dos doutorandos na construção de redes de conhecimento, muitas vezes atuando como mediadores entre a academia e outros setores da sociedade. O desafio que se coloca é justamente o de garantir a articulação entre a preservação do rigor científico e a adaptação às novas exigências sociais e institucionais. Preservar o

equilíbrio entre estas dimensões é fundamental para que o doutoramento continue a desempenhar o seu papel central na renovação e no avanço do conhecimento no campo das Ciências da Educação.

A pluralidade teórica e analítica que caracteriza as Ciências da Educação pode converter-se numa potencialidade heurística fundamental na compreensão das complexidades do mundo contemporâneo. As várias áreas disciplinares constituintes das Ciências da Educação, ainda muito presentes nas especialidades de doutoramento, quando cruzadas e confrontadas com os saberes profissionais dos estudantes, maioritariamente profissionais da educação, podem gerar conhecimento relevante, interdisciplinar e intersectorial. Tal exigirá repensar o modelo pedagógico da formação doutoral, procurando sinergias e diálogos entre saberes, sempre sob uma permanente vigilância epistemológica, certamente com um retorno na reflexividade do conhecimento científico e da identidade das Ciências da Educação.

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2024). Orientações: Notas incompletas. In S. Pinto & M. H. Sá, (Coords.), *Entre línguas e culturas na jornada doutoral em educação em Portugal: Histórias de supervisores e de estudantes internacionais*. UA Editora.

Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. Johns Hopkins University Press.

Alves, P., Lopes, A., Cruz-Correia, R. J., & Menezes, I. (2024). A massificação e democratização da Educação Doutoral na encruzilhada entre a equidade e a meritocracia. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24041. <http://doi.org/10.21814/rpe.30793>

Alves, P., Lopes, A., Cruz-Correia, R., & Menezes, I. (2023). The value of doctoral education in the intersection of the multiple purposes of Higher Education. *European Educational Research Journal*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1177/14749041231206197>

Amaral, A. & Carvalho, T. (2020). From the medieval disputation to the graduate school. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 143-173). Springer Nature.

Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>

Barroso, J. (2010). Conhecimento, actores e política. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (12), 37-50.

Barroso, J. & Afonso, N. (Org.). (2011). *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Fundação Manuel Leão.

- Buckner, E., & Zapp, M. (2020). Institutional logics in the global higher education landscape: Differences in organizational characteristics by sector and founding era. *Minerva*, (59), 27-51. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09416-3>
- Cardoso, S., Santos, S., Diogo, S., Soares, D., & Carvalho, T. (2022). The transformation of doctoral education: A systematic literature review. *Higher Education*, (84), 885-908. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00805-5>
- Cardoso, S., & Carvalho, T. (2023). *Men are from mars, and women are from venus? Doctoral Students' Perspectives on Doctoral Education*. Gender Research Conference Proceedings.
- Cardoso, S., & Videira, P. (2024). *Adapting doctoral education to an evolving knowledge landscape: Insights from Portugal*. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01382-z>
- Cardoso, S., & Sin, C. (2023). The internationalisation of doctoral education and the strategies to achieve it: The perspectives of Portuguese universities and doctoral students. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14(3), 399-414. <https://doi.org/10.1108/SGPE-12-2022-0078>
- Carvalho, L. M. (2007). Acerca do papel do conhecimento nas políticas públicas de educação: inquirindo instâncias e actores de mediação. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4), 1-15.
- Carvalho, L. M. (2015). *As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: Esboço de uma perspetiva de análise e inventário de estudos*. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(2), 314-333.
- Carvalho, T. (2021). The transformation of universities in response to the imperatives of a knowledge society. In T. Aarveaara, M. Finkelstein, G. A. Jones, & J. Jung (Eds.), *Universities in the knowledge society. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective* (vol. 22). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76579-8_2
- Carvalho, T., Diogo, S., & Vilhena, B. (2022). Invisible researchers in the knowledge society. The uberisation of scientific work in Portugal. *European Journal of Higher Education*, 12(4), 393-414. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2105371>
- Carvalho, T., & Cardoso, S. (2020). Conclusion: The transformation in doctoral education. A comprehensive and critical approach. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin, & T. Carvalho (Eds.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (pp. 375-389). Springer Nature.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Divisão de Estudos e de Gestão do Acesso a Dados para Investigação (DEGADI) (2024). *CDH23 | Inquérito aos doutorados – Resultados definitivos 2023*. DGEEC
- Diogo, S., Gonçalves, A., Cardoso, S., Carvalho, T. (2022). Tales of doctoral students: motivations and expectations on the route to the unknown. *Educ. Sci.*, (12), 286. <https://doi.org/10.3390/educsci12040286>
- Freires, T., Santos, S., & Cardoso, S. (2022). *Educação doutoral em Portugal: Mapeamento do cenário*. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 264-286. <https://doi.org/10.21814/rpe.22610>

Lima, L. C. (2010). Investigação e investigadores em educação: anotações críticas. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, (12), 63-72.

Lima, L. C. (2012). Patterns of institutional management: Democratisation, autonomy and the managerialist canon. In G. Neave & A. Amaral (Eds.), *Higher education Portugal (1974-2009). A nation, a generation* (pp. 287-306). Springer.

Lima, L. C. (2015). A “melhor ciência”: O académico-empresendedor e a produção de conhecimento economicamente relevante. In A. M. Catari & J. F. Oliveira (Orgs.), *Educação superior e produção de conhecimento. Utilitarismo, internacionalização e novo contrato social* (pp. 11-34). Mercado das Letras.

Lima, L. C., Azevedo, M., & Catani, A. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a *Universidade Nova. Avaliação*, 13(1), 1, 7-36.

Macedo, E. T., & Torres, L. L. (2024). As políticas educativas e a formação pós-graduada de professores: Um estudo sobre professores com doutoramento no sistema de ensino não superior. In E. Vilarinho (Coord.), *A educação como bem público: Políticas, tendências e controvérsias. Atas do IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação* (pp. 543-558). Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Magalhães A (2018). A reconfiguração do mandato político endereçado à educação superior europeia. *EccoS*, (47), 127-148. <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.10692>

Magalhães, A., & Veiga, A. (2017). The Europe of knowledge and doctoral education. In C. Balaban & S. Wright (Eds.), *European governance and doctoral education: What is “higher” in higher education? UNIKE Notes on Doctoral Education N.º 4* (pp. 4-6). <http://unike.au.dk/publications/unikenotes/>

Manathunga, C. (2017). Intercultural doctoral supervision. *Arts & Humanities in Higher Education*, 16(1), 113-124. <https://doi.org/10.1177/1474022215580119>

Morais, C., & Alves, M. G. (2019). Do doutoramento para o mercado de trabalho? O percurso de inserção profissional de um grupo altamente qualificado. *Sociologia On Line*, (20), 36-60. <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.20.2>

Pinto, S., & Araújo e Sá, M. H. (2022). Introdução. In S. Pinto & M. H. Sá (Coords.), *Investigar, estudar e viver entre línguas e culturas: vozes de estudantes internacionais de doutoramento na Universidade de Aveiro*. UA Editora.

Silva, P. L., & Sarrico, C. S. (2023). *Doutoramentos em Portugal*. Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

Teixeira, P., & Amaral, A. (2001). Private higher education and diversity: An exploratory survey. *Higher Education Quarterly*, 55(4), 359-395. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00194>

- Torres, A., Campos Pinto, P., Assunção, F., Coelho, B., Maciel, D., Merlini, S., & Ferreira, J. F. (2024). *Igualdade de género no ensino superior em Portugal*. Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG), Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Universidade de Lisboa. https://cieg.iscsp.ulisboa.pt/images/m-IgualGenEnsSup-v2_compressed.pdf
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Orgs.). (2014). As investigações que se fazem... Rotas de pesquisa e tendências dominantes. In L. L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia da investigação em ciências sociais da educação* (pp. 13-38). Húmus.
- Torres, L. L., & Lima, L. C. (2017). Formação e investigação em administração educacional em Portugal. *Espaço do currículo*, 10(1), 29-48. <https://doi.org/10.15687/rec.v10i1.33183>.
- Torres, L. L. (2023). Formação e aprendizagem em administração educacional: Seis apontamentos reflexivos. In C. Neves & S. Henriques. *Caminhos da investigação em administração educacional* (pp. 12-28). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/uab.cc.26>.
- Veiga, A., & Amaral, A. (2019). *Higher education reforms in Portugal: A historical and comparative perspective*. Springer.
- Videira, P. (2021). *O mercado de trabalho dos doutorados em Portugal e seus desafios*. Observatório do Emprego Jovem. <https://obsemprego jovem.com/p/60e596ce2f1018125639fdb0>
- Kehm, B. M. (2020). Reforms of doctoral education in Europe and diversification of types. In S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho, *Structural and institutional transformations in doctoral education. Social, political and students expectations* (pp. 85-104). Palgrave Macmillan.
- Kehm, B. M., Freeman, R. P., & Locke, W. (2018). Growth and diversification of doctoral education in the United Kingdom. In J. C. Shin, B. M. Kehm & G. A. Jones, (Eds.), *Doctoral education for the knowledge society. Convergent or divergent in national approaches?* (pp. 105-121). Springer.
- Ylijoki, O. (2016). Projectification and conflicting temporalities in academic knowledge production. *Teorie vědy/Theory of Science*, 38(1), 7-26. <https://doi.org/10.46938/tv.2016.331>
- Zinilli, A., Pierucci, E., & Reale, E. (2024). Organizational factors affecting higher education collaboration networks: Evidence from Europe. *Higher Education*, (88), 119-160. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01109-6>
- Zheng, H., Herawati, H., & Saneewong, S. (2019). Effective intercultural supervision: Using reflective practice to enhance students' and supervisors' intercultural competence. In L. Pretorius, L. Macaulay, & B. C. Caux (Eds.), *Wellbeing in doctoral education. Insights and guidance from the student experience* (p. 219-228). Springer.

Orientações referenciais na Educação Doutoral da Universidade do Minho*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.5>

José A. Pacheco**

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd) <https://orcid.org/0000-0003-4623-6898>. Professor Catedrático, Aposentado, da Universidade do Minho. Diretor do Curso de Doutoramento de Ciências da Educação (2019-2024) e Membro da Comissão Coordenadora do Colégio Doutoral UMinho (2021-2023). Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UID/01661), através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, nomeadamente do Programa Plurianual de Financiamento de Unidades de I&D.

Resumo: As orientações referenciais na educação doutoral da Universidade do Minho visam garantir qualidade, coerência e melhoria contínua nos programas do 3.º ciclo de formação. Baseadas em diretrizes europeias, estruturam-se, referencialmente, em domínios, critérios e indicadores, fomentando práticas de autoavaliação e monitorização. Promovem ainda flexibilidade, inclusão, diversidade, supervisão qualificada e ética ao nível da investigação. O documento resulta de um trabalho colaborativo entre docentes, investigadores e estudantes, adaptando-se à especificidade das unidades orgânicas (área científica, identidade profissional, perfil de estudantes). Trata-se, assim, de um instrumento estratégico que fortalece a educação doutoral e responde a desafios científicos, sociais e tecnológicos contemporâneos.

Palavras-chave: Educação doutoral, Orientações referenciais, Referencialização, Trabalho colaborativo, Autoavaliação.

Abstract: The reference guidelines for doctoral education at the University of Minho aim to ensure quality, coherence and continuous improvement in the 3rd cycle of training programs. Based on European guidelines, they are structured, referentially, in domains, criteria and indicators, encouraging self-assessment and monitoring practices. They also promote flexibility, inclusion, diversity, qualified supervision and ethics at the research level. The document is the result of collaborative work between teachers, researchers and students, adapting to the specificity of the organizational units (scientific area, professional identity, student profile). It is, therefore, a strategic instrument that strengthens doctoral education and responds to contemporary scientific, social and technological challenges.

Keywords: Doctoral education, Reference guidelines, Referentialization, Collaborative work, Self-assessment.

Introdução

Um referencial de avaliação – equivalente a programa, modelo, dispositivo ou instrumento – traduz orientações relativas a um conjunto de domínios, critérios e indicadores, no denominado processo referencialização, e aplicável a vários contextos avaliativos, nomeadamente desempenho profissional, pedagógico e institucional (Figari, 2001). Trata-se de um padrão que garante uma avaliação coerente, justa e transparente, articulada com linhas de ação definidas em termos de objetivos formulados, incluindo ainda propósitos, procedimentos, descritores de desempenho (e suas escalas) e instrumentos de avaliação.

Na sua elaboração, é fundamental que sejam evidenciadas as funções da avaliação, a comparabilidade dos resultados e a construção de uma matriz baseada numa dada intervenção institucional, na medida em que um referencial tem como finalidade principal orientar o processo de avaliação de forma objetiva, salvaguardando a subjetividade inerente à formulação de juízos de valor, com vista à tomada de decisão, e promovendo determinadas aprendizagens (Pacheco & Sousa, 2016).

Daí que o referencial seja sinónimo de *standard* ou padrão que inclui expectativas para julgar, por exemplo, a qualidade de um programa de doutoramento, abrangendo políticas, processos e práticas, na perspetiva de Nind, Curtin & Hall (2016), bem como o desempenho ou o nível de proficiência de pessoas e instituições, tanto na dimensão interna como na dimensão externa. Se estas duas componentes de formação não podem existir isoladamente, é admissível, no entanto, que a avaliação externa esteja mais próxima de mecanismos burocráticos e a avaliação interna de mecanismos orientados para a compreensão contextualizada.

Uma outra característica básica de um referencial é determinada ou não pelo seu caráter obrigatório, principalmente quando existem padrões de qualidade devidamente certificados através de modelos de avaliação externa, que, por sua vez, induzem a modelos de avaliação interna, quando nestes se revela o efeito discursivo que leva à apropriação de discursos e práticas enunciados ao nível daqueles (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014). Adquirem ainda relevância institucional o efeito da *agenda-setting* (presente nas narrativas de organismos transnacionais e supranacionais), tal como o efeito teórico do quadro político, visível na avaliação standardizada que suporta a linguagem da qualidade (incluindo a eficácia e a eficiência) institucional (Mons, 2009).

Neste texto são apresentadas e analisadas as orientações referenciais da educação doutoral na Universidade do Minho, com destaque para a sua génese e seus pressupostos, privilegiando-se a sua análise mais específica, no sentido da demonstração quer da coerência como foram elaboradas, quer da colaboração que existiu, finalizando-se com uma discussão sobre a sua utilização como instrumento de autoavaliação e monitorização.

1. Génese e pressupostos das orientações na Universidade do Minho

Tendo como missão contribuir para a excelência e o reconhecimento nacional e internacional da educação doutoral, o Colégio Doutoral da Universidade do Minho (a seguir designado Colégio Doutoral UMinho), criado numa perspetiva de transversalidade (UMinho, 2019), desenvolveu uma série de atividades, inseridas primeiramente no Plano de Ação 2017-2021, com vista, entre outros objetivos, a estabelecer referenciais para a promoção e monitorização da excelência ao nível do 3.º ciclo do ensino superior.

Apesar de estar centrado num órgão específico, a elaboração do documento só foi possível devido aos contributos das várias unidades orgânicas, sobrelevando-se nesse processo de diálogo institucional a participação de docentes, investigadores e estudantes, tanto da comissão coordenadora como das comissões de curso de doutoramento e de órgãos de cada Unidade Orgânica da UMinho. De facto, só esse processo amplamente partilhado permitiu a formalização normativa de orientações de referenciais de boas práticas na educação doutoral (UMinho, 2025).

Não podem deixar de ser referidas, e com significativo impacto no conteúdo e na forma do documento, orientações europeias – principalmente do *Council for Doctoral Education da European University Association* (EUA-CDE, 2005, 2010, 2016, 2022) e do documento “Principles for Innovative Doctoral Training” (EU-DRI, 2011) –, tendo, no entanto, como documento estruturante “Best Practices for PhD Training” (ORPHEUS/AMSE, 2020¹). Não há, por conseguinte, dúvida alguma quanto à articulação do documento com conceitos e práticas no sentido de um modelo de boas práticas, assaz discutido no espaço europeu.

Se bem que o documento da ORPHEUS/AMSE aluda a uma área específica (“Standards for PhD education in Biomedicine and Health Sciences in Europe”),

¹ First published 2016 by ORPHEUS/AMSE. Revision 1, published 2020.

as orientações de referenciais do Colégio Doutoral UMinho definem-se por regras uniformes, mas passíveis “de discriminação a nível de Unidade Orgânica (UO), para que, e face às respetivas especificidades, cada UO o possa adaptar à sua realidade e usar como base para estabelecer os seus próprios critérios e recomendações.” (UMinho, 2025).

Estando relacionado com perspetivas supranacionais, que reúnem um largo consenso cognitivo (Ozga, 2014), as orientações em causa têm como fundamento quer políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamsi, 2012), quer o conhecimento profissional de docentes, investigadores e estudantes, pois, como sustentam Stufflebeam (2003) e Stake (2006), é possível estabelecer padrões avaliativos sem a necessidade de haver uma teoria, mas tendo como base a razoabilidade argumentativa de agentes principais desse contexto educativo. Porém, o consenso construído baseou-se em paradigmas de avaliação – avaliação baseada em *standards* e avaliação respondente (Stake, 2006) –, em teorias normativas e descritivas de avaliação (Scriven, 2003), traduzindo, respetivamente, a monitorização da *performance*, ancorada numa abordagem baseada na evidência de dados, e a compreensibilidade do contexto de melhoria, facetas expressas por Nevo (2007) nas modalidades de avaliação sumativa e de avaliação formativa, respetivamente.

Por outro lado, e porque a avaliação não existe fora de processos e práticas definidos ao nível de políticas, a tomada de decisão é a função predominante, em articulação com outras funções, particularmente melhoria, *accountability*, profissionalismo e certificação (Nevo, 2007). Mesmo que a avaliação seja cada vez mais delineada por estratégias de *accountability*, que incluem responsabilização pessoal, profissional, institucional e social, qualquer instrumento de avaliação não pode ser dissociado da avaliação institucional, nas respetivas dimensões interna e externa, e sobretudo de uma matriz formativa relacionada com uma componente transformadora e construtiva (Belloni & Belloni, 2003). Embora o documento não foque um quadro teórico-conceitual, não significa que a esta dimensão tenha sido dado menos peso, refletindo-se, contudo, nas discussões que permitiram a sua elaboração, como convém frisá-lo.

Tal como é perfilhado no documento-base (ORPHEUS/AMSE, 2020), as orientações do Colégio Doutoral UMinho tendem a “proporcionar uma maior flexibilidade, mantendo simultaneamente os objetivos acordados para a formação de doutoramento”, no contexto de “um acordo geral que existe em toda a Europa sobre os objetivos, resultados e conteúdos dos

programas de doutoramento” (UMinho, 2025). Assim, a questão da aplicabilidade generalista de orientações ao 3.º ciclo do ensino superior é uma abordagem que suscita dúvidas na tradição académica, mormente em aspetos que são substantivamente diferenciáveis em função de ramos e especialidades científicos. Todavia, por um lado, há domínios da educação doutoral que são regulados por fatores externos, pressupondo um denominador comum em termos de políticas educativas e normas curriculares, tendencialmente prescritivas; por outro, como advoga a EU-DRI (2011), os dez princípios básicos da educação doutoral “devem ser integrados num ambiente e numa cultura de investigação abertos, a fim de garantir que quaisquer oportunidades adequadas de interação entre disciplinas possam promover a necessária amplitude e a abordagem interdisciplinar” (p. 1).

Em larga medida, as orientações europeias estão relacionadas com o Processo de Bolonha, que marcou a década de 2000, e a sequente reestruturação curricular dos programas de doutoramento, como estabelecem os Princípios de Salzburgo (EUA-CDE, 2005), em cuja síntese se destacam estas ideias nucleares: realização de pesquisa original; incorporação em estratégias e políticas institucionais; relevância da diversidade, incluindo programas conjuntos; reconhecimento dos estudantes como profissionais e com papel fundamental na criação de conhecimento; reconhecimento do papel crucial da supervisão e da avaliação; atingir massa crítica e fomentar diferentes tipos de práticas inovadoras; duração entre três a quatro anos em período integral, como regra; promoção de estruturas inovadoras para enfrentar o desafio da formação interdisciplinar e do desenvolvimento de competências transferíveis; aumento de mobilidade geográfica, interdisciplinar e intersectorial; garantia de financiamento adequado e sustentável.

Agregando também procedimentos de *accountability* e responsabilização, a educação doutoral, perspetivada pela Comissão Europeia (EU-DRI, 2011), deve integrar, mas de forma independente, mecanismos de garantia de qualidade, circunscritos a estes dois objetivos fundamentais: “melhorar a qualidade do ambiente de investigação, bem como promover procedimentos transparentes e responsáveis em domínios como a admissão, a supervisão, a atribuição do grau de doutor e o desenvolvimento da carreira” (p. 2). Trata-se, com efeito, de garantir a qualidade da educação doutoral, desde a seleção até à atribuição do diploma, através do binómio normatividade/flexibilidade, na medida em que “a abordagem comum deverá proporcionar um quadro de referência, preservando simultaneamente a flexibilidade e a autonomia das instituições e dos doutorandos” (p. 2).

Na continuidade dos Princípios de Salzburg (surgidos em 2010²), são avançadas diversas recomendações (EUA-CDE, 2016), partindo de três mensagens principais: em primeiro lugar, a educação doutoral “ocupa um lugar de destaque no Espaço Europeu da Investigação”; em segundo, “os doutorandos devem ter autonomia e flexibilidade para crescerem e se desenvolverem”, sendo a educação doutoral muito individual (projeto de investigação e desenvolvimento profissional) e, por definição, original; por último, “a educação doutoral deve ser desenvolvida por instituições autónomas e responsáveis que assumam a responsabilidade de cultivar a mentalidade de investigação. As instituições precisam de uma regulamentação flexível para criar estruturas e instrumentos especiais e continuar a fazer avançar a educação doutoral europeia” (p. 2).

Num mundo que está em transição, altamente veloz, e dado que ainda há muito a fazer para aumentar e consolidar a educação doutoral no espaço europeu, a apresentação de caminhos para o seu sucesso é realizada pela EUA-CDE (2022), tendo em conta desafios atuais, fatores extrínsecos e intrínsecos, expectativas e desafios, para além da forma como as instituições de ensino superior organizam a educação doutoral. Se há espaço em constante mudança é o do mundo académico, tanto através da dinâmica interna de produção de conhecimento, como da transformação digital, incluindo a generalizada digitalização, a proeminência das tecnologias de inteligência artificial e a adoção de práticas de sustentabilidade. Uma análise muito próxima desta é apresentada no relatório da EUA (2024), intitulado “The Voice of Europe’s Universities.”

Como resultado do que é discutido, e com base em quatro tópicos essenciais, são propostos sete caminhos a seguir ao nível da educação doutoral (EUA-CDE, 2022³):

a) A digitalização transforma a investigação e a educação doutoral:

- 1) As escolas de doutoramento funcionam como um local onde as oportunidades e os desafios das novas tecnologias digitais são abraçados na prossecução dos objetivos de investigação e nos seus próprios quadros de referência.

² E reforçados anos mais tarde, cf. EUA-CDE (2016).

³ Faz-se uma referência mais genérica aos sete caminhos propostos, em cada um dos quatro tópicos. Cf., assim, páginas 2, 4, 12 e 13 do documento.

- 2) Mesmo quando não estão ligadas a uma missão específica, a investigação e a educação doutoral contribuem para a resolução de desafios ambientais, demográficos, socioeconómicos e políticos que a Europa e o mundo enfrentam.

b) Equidade, diversidade e inclusão:

- 3) Uma formação diversificada no domínio do doutoramento deve ser sensível aos diferentes antecedentes que os estudantes trazem consigo. A educação doutoral deve incentivar a reflexão e a superação de quaisquer barreiras sociais, económicas ou culturais. Deve promover uma diversidade que ande de mãos dadas com a excelência e uma compreensão partilhada da qualidade da investigação.
- 4) A educação doutoral tem de abraçar a variedade de formatos que surgiram para responder a necessidades específicas e, ao mesmo tempo, garantir que os princípios fundamentais, incluindo a importância de realizar investigação original, permaneçam integridade em todos eles. Devem ser utilizadas abordagens estruturadas como forma de garantir que a voz da formação doutoral seja devidamente integrada nas estruturas universitárias”.

c) Garantir a qualidade e uma avaliação justa:

- 5) Um sistema de garantia de qualidade adequado à finalidade é essencial, mas o objetivo global visa a qualidade da investigação, e não a utilização de uma determinada ferramenta. A tónica principal, para além dos processos administrativos, deve incidir nos conteúdos da educação e da investigação. Isto deve incluir a compreensão de competências e valores fundamentais, caso da ética da investigação, bem como a adoção de uma “abordagem crítica da avaliação da investigação que não se limite a métricas de publicação” (p. 12);
- 6) A supervisão é crucial. A sua forma adapta-se às necessidades e aos recursos de uma instituição. As universidades devem investir na formação dos supervisores, permitindo-lhes assumir plenamente as suas funções e assegurar que cada unidade orgânica, e sua comunidade de investigação, desempenhe adequadamente o seu papel de apoio.

d) Financiamento adequado para garantir o êxito do projeto:

- 7) O nível de apoio à subsistência de candidatos ao doutoramento deve ter em conta a atratividade relativa das carreiras e os rendimentos dos trabalhadores do conhecimento em início de carreira noutros sectores. Isto significa que o trabalho dos doutorandos deve ser devidamente recompensado. A duração do financiamento deve basear-se num pressuposto realista da duração de um doutoramento. O aumento de salários e a alteração do tempo de duração do doutoramento não devem, contudo, ser efetuados à custa da disponibilidade de lugares de doutoramento. A necessidade crescente de enfrentar os desafios sociais com investigação de alta qualidade exige a disponibilidade desses lugares, mas tal não deve conduzir a uma redução de outros serviços universitários.

Dito de um modo mais sintético, a educação doutoral deve integrar as tecnologias digitais para apoiar a investigação e permitir um contacto mais frequente e próximo ao nível da supervisão, bem como considerar os diferentes contextos dos estudantes, promovendo a diversidade com excelência no quadro de formatos variados, e respeitando os princípios da investigação.

Por outro lado, a garantia da qualidade deve focar-se na investigação, com ênfase na ética e integridade. Por isso, a supervisão é central e requer uma formação adequada dos orientadores, para além de uma sensibilidade pedagógica manifesta. Por sua vez, o financiamento tem de ser realista, equilibrando duração da formação e disponibilidade de vagas, sem comprometer demais serviços das instituições de ensino superior.

2. Análise das orientações e sua relação com o processo de autoavaliação

Especificamente, o documento, na sua componente de referencialização (Figari, 2001), segue uma estrutura organizada por domínios, critérios e indicadores, possibilitando a elaboração de uma matriz de avaliação suficientemente abrangente de uma educação doutoral de qualidade (Fig. 1):

Domínios	CrITÉrios	Indicadores
1	4	13
2	5	10
3	3	6
4	6	8
5	7	18
6	4	7
7	2	8
8	6	6

Figura 1 Matriz de referencialização das orientações.

Fonte UMinho (2025).

Os oito domínios correspondem a orientações europeias, seguindo de perto o documento da ORPHEUS/AMSE (2020), e assim identificados: 1) ambiente de investigação; 2) resultados; 3) política e critérios de admissão; 4) educação doutoral; 5) supervisão⁴; 6) tese de doutoramento; 7) avaliação final; 8) unidade responsável pela educação doutoral. Nos domínios 6 e 7 há uma concordância absoluta com as normas do Regulamento Académico da Universidade do Minho⁵, mormente ao nível de critérios e indicadores.

Todos os domínios contêm mais do que um critério, e de todos os critérios consta, pelo menos, um indicador (o que se não se verifica no critério Estatuto dos doutorandos). Se um critério é um princípio utilizado para avaliar e comparar, o seu significado remete para padrões de qualidade, eficácia e eficiência. De acordo, com este quadro de referencialização (Figari, 2001), e se o processo de recolha e análise de dados for abrangente e sólido, a avaliação será útil, exequível, ética e rigorosa, de acordo com os “Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials”, produzido pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1980).

Por sua vez, um indicador, como forma de designar uma norma de referência, é pertinente se os dados recolhidos, a partir do uso de vários instrumentos, forem adequados e pertinentes. Podendo ser de realização, de resultados ou de impacto, um indicador precisa de ter uma relação direta com dados, e que ultrapasse o mero uso de listas de verificação. Para isso, os indicadores, sobretudo os de desempenho, são procedimentos de

⁴ Sobre a supervisão em investigação doutoral, cf. Ana Vitória Baptista e Isabel Huet, 2011.

⁵ Em vigor, no ano letivo 2024/25.

mensurabilidade, visando fundamentar a atribuição de um valor em função de uma dada escala de classificação.

De um ponto de vista pragmático, a vantagem de um referencial é a de especificar caminhos a seguir no processo de autoavaliação, e inerente processo de monitorização, já que são fases de uma avaliação interna, prevista na avaliação externa de programas de doutoramento, que incluem a recolha de dados, a formulação de juízos de valor e a tomada de decisões.

Nesta dimensão interna, a avaliação, por mais objetiva e quantitativa que seja, tem de evidenciar dados que permitam não apenas obter um *feedback* constante acerca da educação doutoral, traduzido em registos qualitativos e quantitativos – veja-se, a este propósito o questionário da ORPHEUS/AMSE (2018) –, mas também obter uma visão coerente, baseada em práticas de autoavaliação. Buscar-se-á, ainda, o entendimento do que é prescritivo e do que é mais do lado da orientação (por vezes, apresentada na forma de recomendação), para que a autoavaliação possa originar a melhoria contínua. Para tal, a autoavaliação deve incorporar as noções de mérito, valor e significado, para além da compreensão de um dado programa, segundo Stake e Schwandt (2007).

Na linguagem de garantia da qualidade⁶, a responsabilização pela melhoria está centrada na instituição de ensino superior, salvaguardando a avaliação externa, que contém, entre outros aspetos, a certificação pela observância da conformidade relativamente a normas prescritivas e a requisitos procedimentais. Esta situação torna ainda mais pertinente a autoavaliação e a monitorização a partir de um referencial que é elaborado pela instituição, cabendo aos órgãos de cada unidade orgânica a sua revisão em função de áreas científicas e de determinadas especificidades que caracterizam o seu contexto. Nesse sentido, o título “orientações referenciais”, adotado pelo Colégio Doutoral UMinho, é usado no plural e inclui a diversidade de contextos, pretendendo-se menos tecnicista e mais flexível, de modo a integrar estratégias e práticas que existem ao nível da educação doutoral.

Sobremaneira interessante é que todos têm algo de avaliadores, assim é afirmado por Stake (2006), e fazê-lo bem depende da investigação e do uso

⁶ Cf. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG, 2015). Estas normas e orientações constituem a estrutura da garantia da qualidade para a avaliação externa, a avaliação interna e a certificação no espaço europeu, tendo sido, em 2020, emitida uma declaração (https://enqa.eu/wp-content/uploads/2020/08/E4-statement_The-ESG-in-the-changing-landscape-of-higher-education_Final.pdf) e prevendo-se, em 2027, a publicação da primeira revisão.

da autoavaliação como estratégia de inteligibilização para a resolução de problemas relacionados com a educação doutoral, no sentido de ultrapassar constrangimentos, aproveitar potencialidades, consolidar pontos fortes e superar áreas de melhoria, como se faz a partir de uma análise SWOT. Mesmo que seja impossível prescindir da quantificação, a autoavaliação requer uma interpretação de contextos e dinâmicas, com vista à sua compreensão. Mais importante ainda é considerar as orientações como um ponto de partida, capaz de suscitar uma reflexão crítica que envolve profissionalmente membros de uma comunidade científica, e não tanto um ponto de chegada.

Conclusão

As orientações referenciais de boas práticas na educação doutoral da Universidade do Minho, elaboradas pelo respetivo Colégio Doutoral, representam um avanço considerável na consolidação de uma cultura de qualidade, responsabilidade e melhoria contínua, com ênfase no processo de autoavaliação/monitorização. Elaborado com base em orientações europeias, este documento permite às diversas unidades orgânicas da Universidade do Minho trabalhar com uma matriz que é normativa e, ao mesmo tempo, flexível. Ao integrar domínios, critérios e indicadores, o documento não só orienta a avaliação e a supervisão, para além de outros domínios consensualizados a nível europeu, mas também promove a autoavaliação, contribuindo de modo decisivo para a construção de ambientes de investigação mais inovadores, inclusivos e éticos. Assim, a sua aplicabilidade transversal (relacionada fortemente com a flexibilidade que cada área científica requer e cada unidade orgânica constrói ao nível de uma comunidade científica, identificada com a experiência de docentes e investigadores e com o perfil de estudantes) assegurará a diversidade científica e pedagógica, sem colocar em causa a coerência e a comparabilidade dos processos avaliativos.

Com efeito, o documento transforma-se num procedimento estratégico para a promoção de uma educação doutoral de qualidade, respondendo a desafios da ciência, da sociedade (em que a digitalização, a conectividade e a *dataficação* se assumem como ideologias dominantes) e da formação avançada, fortalecendo o papel das instituições de ensino superior como espaços de criação e partilha de conhecimento e, também, como espaços de inovação.

Referências

- Baptista, A.V., & Huet, I. (2011). Perfil de um Supervisor de Investigação de Doutoramento de Qualidade: Um Contributo para o Desenho de um Referencial Integrador. In *Actas do II Encontro Nacional de Investigadores da Qualidade*. Troia.
- Belloni, I., & Belloni, J.A. (2003). Questões e Propostas para uma Avaliação Formativa Institucional. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação de Escolas e Universidades* (pp. 9-57). Editora Komedi.
- ESG. (2025). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels.
- EUA. (2024). *Annual Report: The Voice of Europe's Universities*. European Universities Association.
- EUA-CDE. (2005). *Conclusions and Recommendations from the Bologna Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society* (Salzburg, 3-5 February). European Universities Association/Council for Doctoral Education.
- EUA-CDE. (2010). *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*. European Universities Association/Council for Doctoral Education.
- EUA-CDE. (2016). *Doctoral Education – Taking Salzburg Forward: Implementation and New Challenges*. European Universities Association/Council for Doctoral Education.
- EUA-CDE. (2022). *Building the Foundations of Research: A Vision for the Future of Doctoral Education in Europe*. European Universities Association/Council for Doctoral Education.
- Figari, G. (2001). *Avaliar: Que Referencial?* Porto Editora.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1980). *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. McGraw-Hill.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J. C. Greene & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices* (pp. 440-460). Sage Publications.
- Nind, M., Curtin, A., & Hall, A. K. (2016). *Research Methods for Pedagogy*. Bloomsbury.
- ORPHEUS/AMSE. (2018). *Orpheus Self-evaluation Questionnaire*. Organisation for PhD Education. Biomedicine and Health Sciences in the European System/Association of Medical Schools in Europe.
- ORPHEUS/AMSE. (2020). *Best Practices for PhD Training*. Organisation for PhD Education. Biomedicine and Health Sciences in the European System/Association of Medical Schools in Europe.
- Ozga, J. (2014). Knowledge, land the Work of Governing. *Sisyphus*, 2 (1), 16-38.

Pacheco, J. A., & Sousa, J. (2016). Avaliação externa de escolas. Perspetivas de implementação do modelo no sistema educativo português. In SPCE, *Atas do XIII Congresso: Fronteiras, diálogos e transições na educação*. SPCE/Instituto Politécnico de Viseu.

Pacheco, J. A., Seabra, F., & Morgado, J. C. (2014). Avaliação Externa: Para a Referencialização de um Quadro teórico sobre o Impacto e Efeitos. In J. A Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico-conceptual*. Porto Editora.

Stake, R. E. (2006). *Evaluación Ccmpreensiva y Evaluación Basada em Estándardes*. Editora Graó.

Stake, R., & Schwand, T. (2007). On Discerning In Evaluation. In I. F. Shaw, J. C, Greene & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices* (pp. 403-418). Sage Publications.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (pp. 5-17). Routledge.

Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Evaluation* (pp. 775-805). Kluwer Academic Publishers.

UMinho (2019). Despacho RT-44/2019, de 11 de julho [Colégio Doutoral da Universidade do Minho].

UMinho (2025). Despacho RT-52/2025, de 25 de fevereiro [Orientações Referenciais de Boas Práticas na Educação Doutoral].

Mons, N. (2009). Effets Théoriques et Réels de Politiques D'évaluation Standardisée. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 99-140.

III. Produção científica emergente: Contributos da investigação doutoral em Ciências da Educação

Exceção ou ilusão? A excelência escolar e os desafios da adaptação universitária*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.6>

Germano Borges**
Leonor L. Torres***

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd) <https://orcid.org/0000-0001-5033-7996>

*** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd) <https://orcid.org/0000-0003-4316-4462>

Resumo: Este capítulo analisa os percursos no ensino superior de estudantes distinguidos pela excelência académica no ensino secundário, com ênfase na adaptação ao primeiro ano e nos reajustamentos de percurso. A investigação, de natureza longitudinal e baseada num estudo de caso (Greenwood, 1965; Yin, 2005), abrange 411 estudantes e identifica dinâmicas de reversibilidade, com 11% a mudarem de curso e 2% a manifestarem intenção de o fazer. Quando articulado com os 40% de estudantes que relatam dificuldades de adaptação, este fenómeno revela-se socialmente significativo, pois sugere que uma parcela dos estudantes de excelência enfrenta desafios expressivos na transição para o ensino superior. Estes processos questionam a idealização da excelência académica, frequentemente reduzida à meritocracia das classificações e à linearidade dos percursos.

Palavras-chave: Adaptação ao ensino superior, excelência académica, percursos estudantis, sociologia da educação.

Abstract: This chapter examines the trajectories of higher education students distinguished by their academic excellence in secondary education, with a particular focus on their adaptation to the first year and the adjustments made throughout their academic path. The study, which adopts a longitudinal approach and is based on a case study methodology (Greenwood, 1965; Yin, 2005), involves 411 students and identifies dynamics of reversibility, with 11% changing courses and 2% expressing the intention to do so. When considered alongside the 40% of students reporting adaptation difficulties, this phenomenon gains social significance, as it suggests that even high-achieving students encounter notable challenges in transitioning to higher education. These processes challenge the idealized notion of academic excellence, which is often reduced to the meritocratic logic of grades and the linear progression of educational pathways.

Keywords: Adaptation to higher education, academic excellence, student trajectories, sociology of education.

1. Introdução

A transição para o ensino superior é reconhecida como um momento crítico na trajetória acadêmica dos estudantes, sendo o primeiro ano neste novo contexto identificado como o período de maior vulnerabilidade (Garza & Bowden, 2014). Este período, caracterizado por mudanças significativas nos métodos de estudo, nos ritmos de aprendizagem e nas relações interpessoais, é determinante para a adaptação ao ensino superior, podendo também constituir um fator de insucesso ou abandono escolar. Estudos indicam que as taxas de insucesso e abandono são mais elevadas no primeiro ano do ensino superior, sugerindo que o sucesso do percurso estudantil pode depender, em larga medida, das vivências e experiências iniciais de aprendizagem (Almeida & Vieira, 2009; Azevedo & Faria, 2003; Machado & Almeida, 2000; Santos & Almeida, 2001; Tavares et al., 1998; Vieira et al., 2013).

De acordo com Coulon (1997), os primeiros tempos na universidade são marcados pelo que o autor denomina de *tempo de estranheza*, uma fase de rutura com o passado escolar, que envolve transformações nos métodos de estudo, na relação com os docentes e colegas, nos espaços físicos e na relação com o conhecimento. Esta fase inicial requer a redefinição do “ofício de estudante”, ao introduzir novas exigências sociais, acadêmicas e de autonomia (Almeida & Vieira, 2009).

Para estudantes que concluíram o ensino secundário com excelência acadêmica, as expectativas quanto ao seu desempenho no ensino superior podem intensificar os desafios de adaptação. Estes estudantes, frequentemente reconhecidos publicamente através de diplomas e prêmios de mérito (Torres et al., 2014, 2017), transportam consigo um legado de sucesso institucionalizado e a promessa de um futuro acadêmico brilhante. A excelência atribuída simboliza não apenas a realização individual, mas também a contribuição esperada para o desenvolvimento societal. Contudo, importa questionar até que ponto estas expectativas concretizam-se logo no início do percurso no ensino superior.

Este capítulo tem como objetivo compreender os percursos estudantis no ensino superior de alunos que obtiveram as mais altas classificações no ensino secundário, analisando a sua adaptação ao primeiro ano, as principais dificuldades enfrentadas e os processos de reajustamento das escolhas académicas ao longo do percurso.

2. Enquadramento teórico

A análise dos percursos estudantis no ensino superior constitui um exercício de elevada complexidade, não apenas devido à multiplicidade de variáveis envolvidas, mas também pela necessidade de articular diferentes níveis de análise – macro, meso e micro. Compreender este fenómeno exige a mobilização de um *corpus* teórico sólido, que permita captar as dinâmicas estruturais, institucionais e individuais que moldam os percursos dos estudantes (Costa et al., 2014). Neste contexto, destacam-se duas abordagens teóricas, que, embora contrastantes, são complementares na interpretação sociológica dos percursos estudantis: a abordagem da integração e a abordagem da experiência.

2.1. Abordagem teórica da integração

A abordagem da integração centra-se na conformidade institucional, ao problematizar os vínculos entre os estudantes e as instituições de ensino superior (Vieira et al., 2013). Esta abordagem mobiliza conceitos-chave como *integração*, *envolvimento* e *afiliação*. De acordo com Pires (2012), “por integração social entende-se a constituição dos laços e símbolos de pertença coletiva nas relações entre pessoa e conjunto de pessoas; os principais mecanismos de integração social são a pertença a grupos no plano relacional, e o desenvolvimento de conhecimento comum, no plano simbólico” (p. 78). No contexto do ensino superior, a integração social refere-se ao sentimento de pertença dos estudantes, sustentado pelas relações interpessoais com pares, docentes e outros membros da comunidade académica (Terenzini et al., 1981). Além disso, a integração relaciona-se com o grau de socialização do estudante, que pode ser mais ou menos intenso e não estritamente académico, proporcionado pela organização onde desenvolve os seus estudos (Dubet, 2017).

Contudo, a integração no ensino superior não se restringe às interações sociais e académicas, resultando também da confluência de fatores internos e externos que moldam os percursos estudantis. Entre os fatores internos, destacam-se a cultura organizacional das instituições de ensino superior, os seus modelos pedagógicos e o suporte institucional disponibilizado, incluindo apoios financeiros e mecanismos de acompanhamento académico. Já os fatores externos incluem o *background* socioeconómico e cultural dos estudantes, bem como o capital social familiar de que dispõem para enfrentar os desafios da transição. A interação entre estes elementos influencia a

capacidade das instituições para promover diferentes níveis de integração, refletindo-se em dimensões como o desempenho acadêmico, o desenvolvimento intelectual e a participação social (Kerby, 2015).

A noção de envolvimento proposta por Astin (1984) é outra noção importante na abordagem teórica da integração, ao destacar o tempo e a energia investidos pelos estudantes em atividades acadêmicas e não acadêmicas no contexto universitário, estabelecendo uma relação direta entre um maior envolvimento e um melhor desempenho acadêmico.

Outro conceito relevante nesta abordagem é o de *afiliação institucional e intelectual* desenvolvido por Coulon (1997), que descreve a capacidade dos estudantes para compreenderem e operarem as regras explícitas e implícitas da universidade. Este processo culmina no designado *tempo da afiliação*, uma fase na qual os estudantes absorvem os parâmetros de funcionamento do novo contexto institucional e organizacional, tornando-se reconhecidos pelos pares pela sua competência, através da naturalização de rotinas que, inicialmente, lhes eram estranhas.

Embora a abordagem da integração forneça um quadro analítico para explicar fenômenos como o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, Almeida e Vieira (2009) alertam para os limites dessa perspectiva. As autoras argumentam que a interpretação de qualquer interrupção no percurso acadêmico como insucesso pode ser redutora, pois ignora fenômenos como desistências estratégicas, mudanças de curso ou transferências institucionais motivadas por projetos individuais. Nesta linha, Alijohani (2016) reforça que as transferências de curso podem ter motivações distintas, que vão desde a procura por instituições mais exigentes até à busca por contextos menos rigorosos. Assim, a abordagem da integração, ainda que relevante, deve ser complementada por outras perspectivas, nomeadamente pela abordagem da experiência, que considera a subjetividade dos estudantes e as suas estratégias de adaptação.

2.2. A abordagem teórica da experiência

A abordagem teórica da experiência enfatiza a capacidade do indivíduo de refletir sobre a sua experiência, sem dissociá-la das diversas dimensões do sistema de que faz parte e que lhe fornecem os elementos para que possa agir do modo como age. Nesta abordagem, a noção de *experiência social* assume a centralidade (Dubet, 1996; Dubet & Martuccelli, 1997). A *experiência vivida*, enquanto espaço analítico que privilegia a subjetivação e

a estratégia, emerge como primordial para a compreensão dos percursos estudantis (Vieira et al., 2013).

Esta abordagem, valoriza a vivência subjetiva e estratégica dos estudantes, desafiando a *temporalidade institucional* que associa o sucesso académico a percursos lineares e sem interrupções. Em vez de considerar apenas os indicadores de desempenho académico e as estatísticas de progressão escolar, esta perspetiva defende a necessidade de incluir a *temporalidade biográfica* e os processos de *individuação* como dimensões na análise do (in)sucesso académico (Vieira et al., 2013).

Os percursos académicos são moldados não apenas pelas exigências institucionais, mas também pelas decisões, expectativas e reconfigurações identitárias dos próprios estudantes ao longo do tempo. Acresce que, como destaca Vieira et al. (2013) “ser estudante interfere continuamente com o ser jovem” (p. 75), uma interação que pode condicionar as dinâmicas de adaptação.

A experiência de insucesso num curso pode ser, para muitos estudantes, o primeiro confronto com a necessidade de tomar decisões autónomas e estratégicas sobre o seu percurso académico. Vieira et al. (2013) referem que “[a]o entrar para a universidade e ao mesmo tempo que reajusta o desempenho do ‘ofício do aluno’ à sua nova condição de ‘estudante’, o jovem é confrontado com outros desafios que o interpelam enquanto indivíduo (subjetivação)” (p. 72, aspas das autoras). Estes desafios incluem: i) encontrar um sentido ou vocação, que justifique a frequência do curso no qual foram colocados; ii) enfrentar o *juulgamento académico* que pode divergir do julgamento escolar emitido nos níveis de ensino anteriores; iii) conciliar *as diferentes esferas da vida*, como a familiar, as relações interpessoais, a condição juvenil e, em alguns casos, o exercício de uma atividade profissional, equilibrando-as com a condição de estudante.

Para alguns, esta experiência inicial pode gerar frustração e desencanto, levando à mudança de curso ou de instituição. Nestes casos, a experiência universitária desafia as representações que os estudantes tinham sobre o seu próprio mérito e capacidades, sobretudo quando os resultados académicos iniciais não correspondem às suas expectativas. No entanto, esta decisão pode também ser interpretada como um exercício de agência individual, na medida em que os estudantes tentam encontrar um caminho mais alinhado com as suas aspirações pessoais e profissionais. Neste

sentido, O *tempo institucional* do sucesso escolar pode não coincidir com a *experiência individual* do sucesso escolar (Vieira, 2007).

Neste contexto, considerar apenas a integração institucional como medida exclusiva de sucesso revela-se insuficiente. A experiência universitária não se resume à permanência num curso específico, mas inclui o confronto com desafios, a adaptação a novas exigências e, em muitos casos, a necessidade de reformulação das escolhas iniciais. Vieira (2010) destaca que, no contexto atual, em que os estudantes têm uma maior margem de autonomia para decidir sobre os seus percursos, a reversibilidade das escolhas académicas deve ser vista como um indicador de mobilização pessoal e não como um simples fracasso. Em vez de serem interpretadas como sinais de desajustamento, as mudanças de percurso podem representar uma resposta ativa e estratégica a uma experiência académica que não correspondeu às expectativas iniciais.

A procura pela realização pessoal e pela construção de um projeto académico significativo pode implicar períodos de experimentação, autodescoberta e reajustamento e conduzir a percursos não lineares, adiados em relação ao tempo-padrão institucional de sucesso. Como sublinha Vieira (2007), trata-se de “um teimoso comprometimento com um ‘eu revelado’, quer uma busca incessante dos talentos ocultos, feita de experimentação” (p. 144, aspas da autora).

Aquilo que institucionalmente é considerado um percurso de insucesso pode, para o estudante, não significar um verdadeiro insucesso, mas um *sucesso protelado*, caracterizado por avanços e recuos estratégicos, intencionais e mais ou menos duradouros, na procura pela *realização pessoal* (Vieira, 2010). Vieira (2010), identifica dois exemplos que ilustram esta abordagem. O primeiro refere-se a estudantes que, ao serem colocados em cursos não desejados no primeiro ano, optam por desistir intencionalmente, em prol da *vocação negada*. Este tipo de decisão, geralmente sustentado pelo apoio familiar, é comum entre estudantes com elevado desempenho académico no ensino secundário, provenientes de meios económicos e culturais favorecidos, que ingressam em cursos como Farmácia e Medicina Dentária, mas interrompem o percurso para perseguir o curso de Medicina. O segundo exemplo refere-se a estudantes que, após ingressarem no par estabelecimento/curso pretendido com notas de candidatura elevadas, constatarem que as suas expectativas foram defraudadas. Estes estudantes decidem, de forma autónoma, romper com a linearidade do seu percurso e mudar de

curso. Este padrão foi observado por Vieira (2010) com maior frequência entre os estudantes da faculdade de Belas Artes.

Contudo, nem todos os estudantes dispõem dos recursos (culturais, econômicos e de tempo) necessários para implementar estratégias articuladas e experimentais *na procura da sua autenticidade e na concretização dos seus projetos individuais*. Ou seja, nem todos os estudantes têm as condições para viajar nos *novos caminhos vocacionais*, pois são sobretudo aqueles com mais recursos que têm esta atitude face aos estudos. Almeida e Vieira (2009) observam que a apologia da autonomia individual, que enaltece o dinamismo, o empreendedorismo e o não conformismo, apresenta riscos acrescidos para estudantes oriundos de meios desfavorecidos. No contexto do ensino superior, já menos enquadrador do que o ensino secundário, estas desigualdades tornam-se evidentes. Conforme Vieira (2010), não convém esquecer que apesar de todo um discurso de exaltação das capacidades individuais para atingir o sucesso, concretamente o sucesso académico, o elevado nível de desigualdade económica, social e cultural existente nas sociedades modernas faz com que nem todos possam ter os recursos necessários para a ativação da sua autonomia individual.

Deste modo, a análise dos percursos estudantis no ensino superior requer, em nosso entendimento, uma articulação entre as abordagens da integração e da experiência. Essa articulação proporciona uma análise mais abrangente, capaz de articular fatores estruturais, institucionais e subjetivos.

3. Metodologia

Tendo por base a tese de doutoramento defendida em março de 2021 (Borges, 2021), o presente capítulo apresenta parte dos resultados obtidos, com o objetivo de compreender os percursos estudantis no ensino superior de alunos que, no ensino secundário, alcançaram as mais altas classificações. A análise incide sobre a adaptação ao primeiro ano do ensino superior e as principais dificuldades enfrentadas durante esse processo, bem como sobre o reajustamento das escolhas académicas ao longo do percurso estudantil, nomeadamente pela mudança de curso.

Os resultados da investigação derivam de uma estratégia metodológica ancorada no *método de estudos de casos*, na vertente de *estudo longitudinal* (Greenwood, 1965). O estudo de caso é assumido como *estratégia de pesquisa* (Yin, 2005), que combina evidências de natureza quantitativa e qualitativa. A unidade de observação é composta por um conjunto de

estudantes com elevado desempenho escolar, cujas classificações no ensino secundário variaram entre os 18 e os 20 valores, obtidas em cursos científico-humanísticos em 3 escolas públicas portuguesas. Os estudantes foram selecionados ainda enquanto alunos do ensino secundário, tendo sido acompanhados ao longo do tempo até à sua frequência no ensino superior, momento em que foram novamente inquiridos. Trata-se, assim, de um estudo de casos baseado na *observação de uma sequência em desenvolvimento* (Greenwood, 1965).

A investigação teve como ponto de partida a seleção de três escolas públicas, escolhidas com base em critérios previamente definidos, nomeadamente: a natureza organizacional da escola pública (agrupada e não agrupada); a existência e o tipo de contrato de autonomia; o posicionamento nos *rankings* escolares (dando preferência a escolas bem posicionadas); e a implementação de mecanismos de distinção, como quadros de excelência, diplomas de mérito ou prémios de mérito. Nessas escolas foi realizado o levantamento dos dados biográficos e escolares de alunos distinguidos por mérito académico nos anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014¹.

Posteriormente, já no ensino superior, analisaram-se os seus trajetos neste nível de ensino. A investigação incidiu, assim, sobre estudantes tradicionais, solteiros, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, matriculados em diferentes anos curriculares e a frequentar instituições de ensino superior públicas e privadas, abrangendo tanto universidades como institutos politécnicos.

A recolha de dados adotou uma abordagem múltipla e diversificada, ao incluir inquérito por questionário, entrevistas, diários de bordo e análise documental. O inquérito por questionário decorreu entre março de 2017 e março de 2018, enquanto as entrevistas semidiretivas foram realizadas ao longo de 2018, com a primeira entrevista registada a 12 de janeiro e a última a 3 de dezembro. No total, o questionário contou com a participação de 411 respondentes, tendo sido realizadas 11 entrevistas a casos paradigmáticos. Além disso, foram recolhidas as classificações escolares de 172 estudantes de uma universidade pública específica e registadas

¹ O levantamento dos dados biográficos e escolares desenvolveu-se no âmbito do projeto *Entre Mais e Melhor Escola: A Excelência Académica na Escola Pública Portuguesa*, financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/IVC-PEC/4942/2012). Este projeto, coordenado pela Professora Doutora Leonor Lima Torres no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIE/UM), decorreu entre junho de 2013 e maio de 2015.

informações adicionais em diários de bordo, com base em contactos telefónicos estabelecidos com os pais dos estudantes.

A natureza longitudinal da investigação exigiu a mobilização de um conjunto alargado de técnicas de investigação quantitativa e qualitativa, beneficiando da flexibilidade metodológica inerente à estratégia do estudo de caso.

A investigação foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regulam o processo de investigação científica. Foram salvaguardados todos os direitos dos participantes, incluindo o direito à privacidade, à não participação, ao anonimato e à confidencialidade dos dados, bem como o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2000).

4. Apresentação e discussão dos dados

A análise dos resultados do questionário revela que 40,0% dos respondentes relataram dificuldades de adaptação à universidade, correspondendo a um total de 163 estudantes reconhecidos pela excelência escolar no ensino secundário (ver Figura 1). Verificaram-se diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino quanto às dificuldades de adaptação à universidade ($\chi^2_{(9)} = 6,228$; $p\text{-value} = 0,013 < \alpha = 0,05$; $N = 409$; intervalo de confiança de 95%). Os resultados mostram que os rapazes, mais do que esperado, manifestam dificuldades de adaptação, enquanto as estudantes, mais do que o esperado, indicam não ter enfrentado tais dificuldades (ver Figura 2).

Na senda de Tavares et al. (1998), identificaram-se diferenças no envolvimento *nas aprendizagens*, de acordo com o género dos estudantes. Os autores destacam que, no primeiro ano do ensino superior, “há mais alunas a afirmar que *muitas* ou *bastantes* vezes tiram apontamentos nas aulas (92,13%), organizam os apontamentos depois das aulas (67,59%) e fazem os trabalhos de *casa* (53,46%), em comparação com os alunos que, aparentemente, se empenham menos neste tipo de tarefas – respetivamente para as mesmas tarefas 78,92%, 40% e 33,96%” (Tavares et al., 1998, p. 51, itálico dos autores).

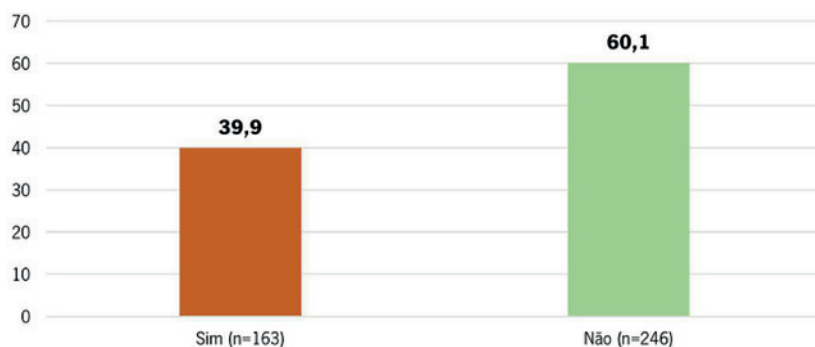


Figura 1 Percentagem de estudantes com dificuldades de adaptação ao ensino superior.

Fonte Inquérito por questionário (n = 409).

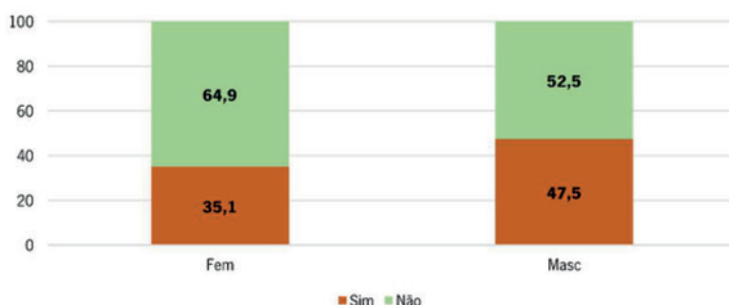


Figura 2 Diferenças de género nas dificuldades de adaptação ao ensino superior.

Fonte Inquérito por questionário (n = 409).

4.1. Principais dificuldades de adaptação

Relativamente às razões apontadas pelos estudantes que reportaram dificuldades de adaptação, a análise de conteúdo das respostas abertas do questionário identificou quatro grandes dimensões explicativas. A primeira dimensão refere-se às *exigências do trabalho académico*, destacando-se a carga de trabalho intensiva, a complexidade dos conteúdos, o elevado número de horas semanais de aulas e o ritmo acelerado. Os estudantes referem ainda dificuldades na adaptação a métodos de estudo mais autónomos, onde a autoaprendizagem prevalece, em contraste com o ensino secundário mais orientado para a memorização. A segunda dimensão incide sobre a *adaptação ao meio universitário*. A transição para um ambiente institucional, educacional e social desconhecido revela-se um desafio significativo,

especialmente para os estudantes que mudaram de cidade ou saíram da casa dos pais. O maior grau de autonomia exigido no ensino superior foi frequentemente mencionado como um elemento instigador de desadaptação. A terceira dimensão diz respeito à *relação pedagógica*, com os estudantes a referirem uma interação formal e distanciada com os docentes, caracterizada por menor proximidade e apoio reduzido. A percepção de impessoalidade, o acesso limitado à correção das provas e a escassez de *feedback* pedagógico foram destacados como aspetos que dificultam a adaptação. Por fim a quarta dimensão relacionada com o *trajeto escolar antecedente e a escolha do curso*. Os estudantes identificam fatores críticos, como o não ingresso na primeira opção, o desajuste entre as expectativas e a realidade do curso e a preparação insuficiente no ensino secundário. (ver Tabela 1).

Tabela 1 Principais razões apontadas para as dificuldades de adaptação ao ensino superior.

Dimensões	Razões	N.º de ocorrências
<i>Exigências do Trabalho Académico</i>	Carga de trabalho e exigência académica (quantidade e complexidade dos conteúdos, número elevado de horas semanais com aulas, ritmo acelerado, exigência crescente)	60
	Métodos de estudo e aprendizagem autónoma (maior autonomia no estudo, autoaprendizagem, menos tempo de estudo estruturado, capacidade de memorização não tão requerida).	32
<i>Adaptação ao Meio</i>	Transição para um ambiente novo e desconhecido (desconhecimento do ambiente institucional, educacional e social, mudança de cidade, saída da casa dos pais).	43
	Autonomia e desafios da vida independente (viver sozinho, gestão de tarefas domésticas, solidão).	9
	Ausência de suporte familiar e social (distanciamento da família e amigos).	9
	Relacionamento social (dificuldade na relação com colegas, integração social desafiante)	9
	Responsabilidade acrescida (entrar no mundo adulto, exigência de maior maturidade e responsabilidade)	8
<i>Relação Pedagógica</i>	Praxe e pressão grupal	4
	Interação formal e distanciada com os docentes (menor proximidade, menor apoio pedagógico, maior rigor e exigência, percepção de impessoalidade, menor acesso à correção das provas, falta de <i>feedback</i> pedagógico).	17

<i>Trajetória Escolar</i>	Não ingresso na 1.ª opção, má escolha do curso (desajuste entre expectativas e realidade do curso).	8
<i>Antecedente e Escolha do Curso</i>	Preparação insuficiente do secundário (habituação a notas elevadas sem exigência proporcional, métodos de estudo desajustados ao ensino superior).	6
	Desajustamento entre a área científica frequentada no secundário e o curso superior escolhido.	2
	A excelência do secundário como fator de desajuste.	1

Fonte Inquérito por questionário (N = 409). Análise de conteúdo referente à questão 35 do questionário.

4.2. Adaptação ao 1º ano: Perspetiva dos estudantes

Nas entrevistas realizadas, os estudantes confirmaram que o primeiro ano do ensino superior apresenta desafios de adaptação múltiplos e em diferentes campos (académico, social, etc.). Apesar de esperarem enfrentar algumas dificuldades, muitos relataram que o grau de complexidade dos conteúdos lecionados e a intensidade do ajustamento necessário foram superiores ao antecipado.

A dimensão de *realização académica* (Santos & Almeida, 2001) surge como a mais influente nas representações dos estudantes sobre a adaptação ao primeiro ano. Os participantes, reconhecidos por um passado escolar de excelência, obtiveram notas negativas nos primeiros testes e, em alguns casos, não concluíram unidades curriculares, acumulando dificuldades que se traduziram numa “bola de neve” ao longo do percurso académico (Borges, 2021).

Impreparados para lidar com as frustrações no trabalho escolar, que surgem pela primeira vez, a reação é de estupefação e de forte abalo. Casos individuais ilustram estas dificuldades. Antónia, estudante de Psicologia, relata o impacto emocional de ter recebido uma nota negativa no primeiro teste que realiza no ensino superior, na disciplina de Cálculo, algo que a abalou porque se considerava muito boa aluna a Matemática. Tânia, estudante de Engenharia Mecânica enfrentou desafios na gestão de múltiplas unidades curriculares, acumulando duas disciplinas em atraso já no final do primeiro semestre.

As estudantes referem o seguinte:

Em relação às notas, o primeiro teste que recebi foi uma negativa, na disciplina de Cálculo e eu fiquei muito estupefacta, porque eu era

muito boa aluna a Matemática e acho que foi esse abalo que fez eu considerar que isto é mesmo a sério (Antónia, 22 anos, Psicologia, 4.º ano).

Acabei por reprovar logo no 1.º semestre a essas duas unidades curriculares... Em termos académicos, o 1.º semestre correu-me muito mal, foi sempre uma bola de neve, foi sempre tendo coisas a mais para fazer, então foi sempre um bocadinho mais difícil porque era difícil conciliar mais unidades curriculares, então não conseguia tirar tão boas notas, quanto eu queria (Tânia, 21 anos, Engenharia Mecânica, 3.º ano).

Apesar de terem a consciência e de expectarem uma diminuição do desempenho escolar, a intensidade do abaixamento das classificações no primeiro ano na universidade acarretou dificuldades acrescidas, ao ponto de os estudantes sentirem a falta do apoio das explicações que tinham no ensino secundário. Conceição, estudante de Medicina, salientou que no secundário sempre teve o apoio das explicações e que no superior esse reforço deixou de existir, o que segundo a própria é uma lacuna que tem dificuldades em superar. Acrescenta ainda que, no curso de Medicina que frequenta, teve dificuldades em lidar com as exigências de autoaprendizagem e de autonomia no trabalho escolar:

No primeiro ano lá está senti que esse tal apoio das explicações, houve ali uma lacuna, ou seja., como eu hei de explicar! Eu tinha as aulas e chegava às explicações e havia um reforço, certo? Que na universidade deixou de existir, ou seja, eu tenho as aulas e é um ritmo completamente diferente e aqui no Minho a Medicina é muito autoaprendizagem, são os alunos que apresentam muitas das vezes as aulas no 1.º ano que é para puxar por nós, para começarmos nós a ter o interesse e o objetivo de saber (Conceição, 22 anos, Medicina, 3.º ano).

4.3. O papel da praxe académica

O tema da praxe académica surgiu como uma dimensão relevante na adaptação ao ensino superior. A maioria dos estudantes avaliou positivamente esta experiência, destacando que a mesma contribuiu para a sua integração, promovendo uma gestão do tempo mais criteriosa, níveis de disciplina mais elevados e o desenvolvimento de competências de organização da vida pessoal e académica.

Os estudantes consideraram ainda que a praxe desempenhou um papel significativo na promoção da relação entre pares e na criação de novas amizades, funcionando como uma rede de suporte. Esta ligação foi especialmente valorizada pela partilha de informações, conhecimentos, apontamentos e métodos de estudo entre os caloiros. Depoimentos como “é bom para nos organizarmos”, “eu sabia que com aquele grupo eu podia contar para tudo”, “a praxe ajuda-me porque faz-me acordar às sete da manhã”, “a praxe foi uma das razões que me levou a ficar na universidade”, “a experiência da praxe foi riquíssima, no sentido que saí daquele ano a olhar para as pessoas como família, irmãos”, “partilhávamos apontamentos, livros, ideias”, são comuns nas respostas dos estudantes.

Os resultados do questionário corroboram esta perceção positiva, evidenciando a influência da praxe no desempenho académico. Entre os participantes, 35,0% (n = 314) avaliaram o impacto da praxe académica como “muito positivo” e 30,6% como “positivo” no seu desempenho académico no ensino superior (ver Figura 3). Além disso, verificou-se que as estudantes do sexo feminino, em maior proporção do que o esperado, classificaram a praxe académica como tendo um impacto “muito positivo” no seu desempenho académico (41,8%; ver Figura 3).

Os estudantes do sexo masculino estão predominantemente matriculados em cursos da área das tecnologias, particularmente nas engenharias. Neste contexto, pode-se formular a hipótese de que a maior severidade das dinâmicas de praxe nestes cursos influencia as representações mais negativas que estes estudantes manifestam sobre a praxe académica.

Ao ingressarem na universidade, os estudantes experienciam níveis elevados de insegurança, tornando as suas vulnerabilidades individuais mais visíveis, devido às dificuldades na construção de espaços de autonomia. Nos primeiros tempos no ensino superior, o grupo de colegas e as dinâmicas da praxe académica desempenham um papel na consolidação da identidade social (Estanque, 2019).

Os resultados sugerem que os estudantes do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de adesão à praxe académica, encarando-a como um momento transitório, numa perspetiva de quem já se projeta do *lado de lá* (Estanque, 2019). Além disso, são, sobretudo, as estudantes que identificam a praxe académica como promotora de sociabilidade e como elemento na integração dos recém-chegados à universidade.

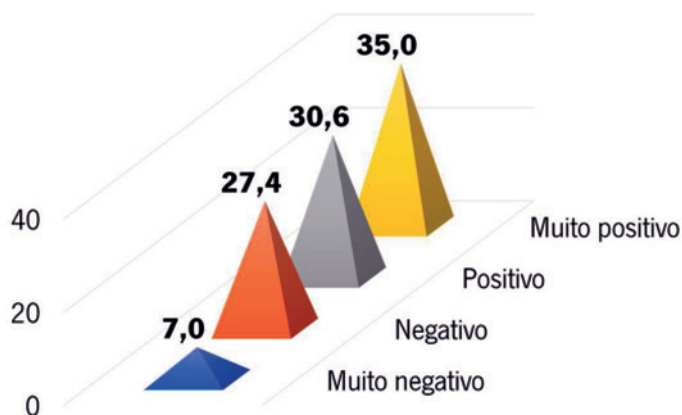


Figura 3 Avaliação do impacto da praxe académica no desempenho académico.

Fonte: Inquérito por questionário (n = 314).

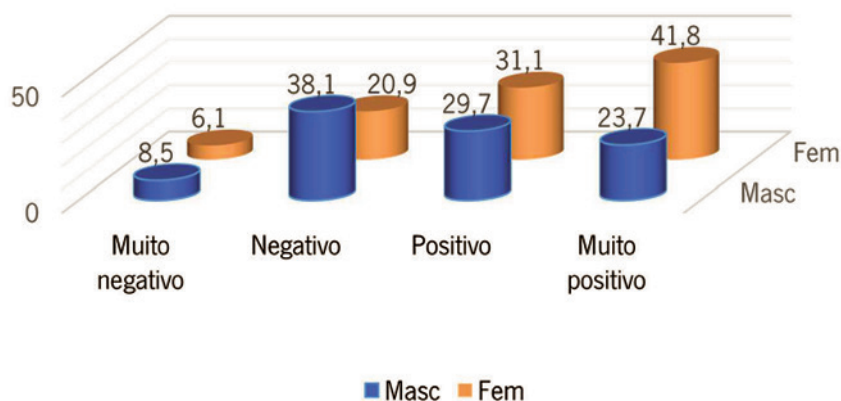


Figura 4 Diferenças de género no efeito da praxe académica na média obtida no ensino superior.

Fonte: Inquérito por questionário (n = 314).

O lado negativo da praxe académica foi igualmente referido por alguns estudantes, que relataram ter recusado participar ou ter abandonado a experiência após um curto período. As principais críticas incidiram sobre os pressupostos do seu funcionamento e as regras estabelecidas, sendo comuns expressões como “contra a obediência cega”, “não era para mim”, “muito cansativo”, “perda de tempo”, “não fazia parte da minha personalidade”, e “não era para estar aí a fazer flexões e a gritar”. Além disso, verificou-se que

os estudantes do sexo masculino manifestaram, em maior proporção, uma opinião negativa sobre o impacto da praxe no seu desempenho acadêmico (38,1%; ver Figura 4). Os estudantes que avaliaram negativamente a experiência na praxe acadêmica também reportaram, com maior frequência, um desempenho acadêmico inferior e níveis mais reduzidos de integração na universidade.

4.4. Dinâmicas de reversibilidade: Manifestação de inadaptação e o "eu revelado"

A investigação revelou que a reversibilidade dos percursos académicos é pouco expressiva em termos estatísticos, com 11,0% dos estudantes a mudaram de curso e 2,0% a manifestarem intenção de o fazer. No entanto, quando analisado em articulação com os 40% de estudantes que relatam dificuldades de adaptação, este fenómeno ganha relevância sociológica, pois sugere que uma parcela dos estudantes de excelência enfrenta desafios significativos na transição para o ensino superior. Embora a maioria dos 411 estudantes da amostra permaneça no curso inicial, os dados indicam que as dificuldades de adaptação podem, em alguns casos, culminar na reconsideração da escolha académica e na reversibilidade do percurso. Estes processos, que incluem mudanças de curso, reingressos e transferências (Vieira, 2007), não são predominantes, mas revelam que mesmo estudantes altamente bem-sucedidos no ensino secundário não estão imunes a ajustamentos no ensino superior.

4.4.1. Quando a excelência exige ajustes

A análise qualitativa dos registos efetuados em diários de bordo fornece exemplos dessas dinâmicas de reversibilidade. Por exemplo: i) uma mãe de uma estudante em *Erasmus* na Eslovénia reportou que a filha, sempre reconhecida pela sua excelência académica, frequentava o curso de Matemática, mas planeava mudar para Gestão devido a um elevado desânimo (Diário de Bordo, 22 de junho de 2016); ii) uma estudante que desistiu do curso de Bioquímica por não corresponder às suas expectativas e preparava-se para realizar novamente os exames nacionais, com o objetivo de subir a média e entrar em Medicina (Diário de Bordo, 1 julho de 2016); iii) um estudante de Bioengenharia, não identificado com o curso, transferiu-se para Gestão no 3.º ano curricular (Diário de Bordo, 1 julho de 2016); iv) uma estudante de Medicina Veterinária frequentou o curso por um ano, mas decidiu mudar para Economia por não se identificar com a área (Diário de Bordo, 1 julho

de 2016); v) um estudante mudou de Engenharia Aeroespacial para Matemática Aplicada e Computação após o primeiro ano (Diário de Bordo, 12 de julho de 2016); vi) um estudante que já tinha mudado de curso por duas vezes devido à falta de identificação com a área escolhida. Inicialmente regressou em Engenharia Civil, transferiu-se para Economia e frequenta o curso de Sistemas de Informação (Diário de Bordo, 25 de julho de 2016); vi) uma estudante que frequentava o 2.º ano curricular do curso de Psicologia, mas que manifestou a intenção de mudar para Gestão, ao considerar que este curso estaria mais alinhado com os seus interesses e objetivos (Diário de Bordo, 1 de setembro de 2017); vii) um estudante de Direito que, durante o 2.º ano curricular, interrompeu os estudos para realizar nova candidatura, desta vez ao curso de Bioquímica (Diário de Bordo, 2 de setembro de 2017).

As dinâmicas de reversibilidade observadas no ensino superior entre estudantes que, no ensino secundário, foram reconhecidos pelo seu mérito escolar tendem, inicialmente, a manifestar-se como formas de inadaptação. Em alguns casos, estas manifestações resultam num progressivo afastamento do modelo de excelência académica instituído no ensino superior, funcionando como uma manobra de contestação implícita às expectativas e normas que estruturam o desempenho estudantil (Perrenoud, 2003).

4.4.2. Razões para a mudança de curso

As dinâmicas de reversibilidade no ensino superior, identificadas em parte da amostra deste estudo, podem ser explicadas por diferentes fatores. Um dos principais motivos está relacionado com a *realização profissional futura*. Muitos estudantes desenvolvem uma reflexão crítica sobre a adequação do curso às suas expectativas profissionais, questionando se este lhes permitirá exercer uma profissão alinhada com os seus interesses e se será uma escolha viável a longo prazo. Entre os casos analisados, há estudantes que ingressaram no curso da sua primeira opção com classificações de candidatura elevadas, mas que, após uma experiência concreta no ensino superior, concluem que não se sentem realizados. Assim, de forma autónoma, optam por interromper a linearidade do percurso académico e mudar de curso, ainda que esta decisão ocorra em fases avançadas da formação.

A história de Cássio ilustra este processo. No concurso de acesso ao ensino superior de 2013 ingressou no curso de Arquitetura na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, a sua primeira opção. No entanto, no ano seguinte, voltou a concorrer, agora para o curso de Design de Comunicação

na mesma universidade. O estudante refere o seguinte: “apercebi-me que não era aquilo que pretendia fazer no futuro e que não queria fazer disso uma profissão. Por outro lado, também acredito que o curso que frequento atualmente tem mais saída profissional” (Cássio, 21 anos, Design de Comunicação, 3.º ano).

De modo semelhante, Anabela constatou que o curso de Ciências Biomédicas, sua primeira opção, não correspondia às suas expectativas profissionais. Como consequência, decidiu recandidatar-se ao ensino superior com o objetivo de ingressar em Medicina, mas acabou por ser colocada na sua quinta opção, Enfermagem, na Universidade de Aveiro. Refletindo sobre esta experiência, a estudante afirma: “Não me identifiquei com as atividades desenvolvidas durante curso e percebi que não era o que desejava para o meu futuro” (Anabela, 22 anos, Enfermagem, 4.º ano).

Outro exemplo é o de Manuel, que ingressou no curso de Enfermagem na Universidade do Minho, mas após um ano letivo decidiu interromper a formação para seguir um novo projeto de vida na Academia Militar. De acordo com o estudante, “a primeira opção não se adequava totalmente ao idealizado como trabalho para o futuro” (Manuel, 21 anos, Academia Militar, 3.º ano).

Outros estudantes mudaram de curso após um percurso académico mais prolongado de reflexão e reavaliação das suas escolhas. Margarida, inicialmente colocada em Engenharia Biológica, tomou a decisão de abandonar o curso no terceiro ano curricular para ingressar em Medicina, justificando a mudança com a necessidade de seguir aquilo que considerava ser a sua vocação. Beatriz, após quatro anos no curso de Neurofisiologia decidiu mudar para Recursos Humanos. Paulo, por sua vez, iniciou o seu percurso académico em Medicina, a sua primeira opção, mas percebeu, ao longo do primeiro ano, que estava a viver uma “ilusão”, uma vez que o seu interesse pela área era reduzido e que a experiência não correspondia às suas expectativas e vocação. Em 2015, recandidatou-se ao ensino superior e ingressou no curso de Engenharia Física, que considera oferecer-lhe maior liberdade e flexibilidade na escolha profissional.

No início do terceiro ano de Engenharia Biológica apercebi-me que não era esse o curso que queria seguir” (Margarida, 20 anos de idade, desistiu do curso (Engenharia Biológica), aguarda pelos resultados do concurso nacional de acesso de 2017).

Ao fim de 4 anos senti que a Neurofisiologia não era o que eu queria fazer no resto da minha vida (Beatriz, 23 anos, 1.º ano, Recursos humanos).

Ilusão e falta de vocação para a área da primeira escolha e maior interesse e curiosidade pela área atual, bem como a opinião de que esta permitirá mais liberdade e flexibilidade na escolha de trabalho, futuramente (Paulo, 20 anos, Engenharia Física, 2.º ano).

Outro fator na decisão de mudança de curso relaciona-se com estratégias para alcançar a *opção preferencial de candidatura*. Há estudantes que recorrem a esta abordagem quando não são colocados no curso desejado no momento da candidatura inicial, exercendo uma “desistência intencional”. Este fenómeno é particularmente evidente em candidatos a Medicina, que acabam por ingressar noutros cursos da área da Saúde, como Medicina Dentária. Diana, por exemplo, entrou em Medicina Dentária na Universidade de Coimbra em 2015/2016, mas decidiu realizar novamente os exames nacionais para concorrer a Medicina, conseguindo o ingresso no ano seguinte. Como explica a estudante, “porque sempre quis Medicina. Como o ano passado entrei em Medicina Dentária em Coimbra na quinta opção, realizei novamente os exames nacionais e este ano 2016/2017 entrei em Medicina, em Coimbra” (Diana, 19 anos, Medicina, 1.º ano). O mesmo aconteceu com Lurdes, que, após tentativas sem sucesso de ingresso em Medicina no concurso nacional de acesso de 2012, foi colocada na sua quarta opção, Medicina Dentária. Frequenta o curso, mas decide recandidatar-se no ano seguinte e conseguiu colocação no curso desejado. Como menciona a estudante, “não entrei em Medicina à primeira e por isso, antes frequentei um ano em Medicina Dentária” (Lurdes, 22 anos, Medicina, 4.º ano). De forma semelhante, Dário frequentou Medicina Dentária durante dois anos antes de conseguir transferência para Medicina na Universidade de Lisboa. Como justifica o estudante, “o curso que pretendia era Medicina desde sempre. No entanto, não tinha média suficiente, pelo que entrei em Medicina Dentária, na Universidade de Lisboa. Passados dois anos de curso consegui mudar para o que queria” (Dário, 21 anos, Medicina, 1.º ano).

Para outros estudantes, a mudança de curso resulta da insatisfação com a *experiência académica inicial*. São estudantes que decidem sair do curso sem terem a noção do passo seguinte quanto às escolhas escolares e que mostram desilusão pela escolha inicial não ter resultado. Fábio por exemplo ingressou em Medicina, mas rapidamente percebeu que “não era aquilo que tinha em mente”. Esta tomada de consciência teve um impacto psicológico significativo, deixando-o relutante quanto ao rumo a tomar. O estudante,

depois de Medicina, frequenta o curso de Física durante um ano e volta a mudar e frequenta atualmente o 4.º ano do curso de Engenharia Informática, mas ainda manifesta dúvidas se é o curso certo para si. Outros casos semelhantes incluem, Natércia que abandonou o curso de Bioquímica após um ano e se dedicou à preparação de novos exames nacionais para tentar ingressar noutra área, sem ter ainda decidido o curso que quer ingressar, sendo que o objetivo é subir a média para tentar outras áreas de estudo no ensino superior, e Hugo, que transitou de Engenharia Informática para Engenharia Eletrotécnica de Computadores por considerar que o primeiro curso não correspondia às suas expectativas. Clara, por sua vez, iniciou a formação em Radiologia, mas, ao perceber que não se identificava com o curso, voltou a concorrer ao ensino superior e, frequenta o 4.º ano de Farmácia. Observemos os depoimentos destes estudantes:

Não me encontro matriculada em qualquer curso, visto que o curso em que ingressei não foi de encontro às minhas expectativas. Pretendo mudar no próximo ano letivo, após ter tomado uma decisão sobre a mudança no ano letivo atual (Natércia, 20 anos, desistiu do curso). Porque o curso anterior não correspondeu às minhas expectativas (Hugo, 22 anos, Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, 3.º ano).

Entrei em Radiologia primeiramente quando me candidatei ao ensino superior pela primeira vez. Não gostei do curso, não correspondia às minhas expectativas e por isso concorra no ano seguinte à mesma instituição de ensino, mas ao curso de Farmácia, onde me encontro a realizar o último ano (Clara, 22 anos, Farmácia, 4.º ano).

Por fim, há estudantes que mudam de curso não apenas por questões estratégicas, mas também para encontrar um percurso académico que lhes proporcione uma experiência universitária mais satisfatória e um curso mais adequado aos seus *interesses sociais*. Vicente, apesar de inicialmente ter demonstrado interesse por Engenharia Eletrotécnica, percebeu que tinha mais vocação para Engenharia Informática e decidiu repetir os exames nacionais para mudar de curso. Rafael reconheceu que estava matriculado num curso com boas perspetivas profissionais, Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, mas sentia que não era a sua verdadeira vocação e, por isso admitiu a possibilidade de mudar de área. Marina cancelou a matrícula na Licenciatura em Direito no ano letivo de 2015/2016 para tentar ingressar num curso que lhe despertasse maior interesse. Bernardo, por sua vez, decidiu mudar de curso no mestrado para se dedicar à sua paixão

pela Informática Médica. Estes estudantes expressam as suas motivações da seguinte forma:

[c]omo referi noutro ponto do questionário, apesar de achar interessante a área do curso onde entrei (Engenharia Eletrotécnica), o que realmente queria e onde acho que tenho mais vocação era o curso de Engenharia Informática. Como tal, decidi repetir exames do secundário e pedir mudança de curso (Vicente, 22 anos, Engenharia Informática, 2.º ano).

Apesar de o curso onde me encontro ser bom e ter muita saída, sinto que não é a minha vocação e por essa razão pretendo mudar já no final deste ano. Caso não consiga ficarei no mesmo curso para não perder anos” (Rafael, 18 anos, Eng. Eletrotécnica e de Computadores, 1.º ano).

Vou matricular-me num curso superior que me seja mais caro e para o qual me sinto mais vocacionada. Cancelei a matrícula na Licenciatura em Direito no ano letivo 2015/2016 (Marina, 20 anos, cancelou a matrícula).

Procurar seguir a minha paixão (Bernardo, 23 anos, Mestrado em Informática Médica, 1.º ano).

Estes exemplos servem para mostrar o quanto sinuoso e não linear pode ser o caminho no ensino superior dos alunos de excelência do secundário. A romantização institucional de um determinado modelo da excelência escolar que temos vindo a assistir nas escolas portuguesas, baseado nas classificações e na linearidade dos trajetos escolares, tende a enublar o quanto esse modelo pode ser efémero no ensino superior. Perrenoud (1987) alerta que a excelência académica se tornou um modo específico e imediato de excelência, cujo padrão é redefinido em função da prossecução da escolaridade dos alunos. Uma excelência académica de curto prazo de preparação para o grau seguinte de escolaridade, resumida à instrução e às classificações escolares, no quadro de uma competição escolar entre alunos ‘comparáveis’ (na idade ou no ano de escolaridade).

5. Considerações finais

A presente investigação evidencia a complexidade da adaptação ao ensino superior de estudantes que, no ensino secundário, foram reconhecidos pela excelência académica. Embora tenham ingressado na universidade com classificações elevadas, os resultados demonstram que estes estudantes enfrentam dificuldades significativas de adaptação, as quais podem

comprometer o seu desempenho académico (Borges & Torres, 2022) e influenciar decisões futuras quanto à permanência e ao reajustamento das escolhas académicas.

A dimensão de *realização académica* surge como a mais influente na forma como estes estudantes percecionam a sua adaptação ao ensino superior. Tal facto não surpreende, considerando que a sua trajetória no ensino secundário foi estruturada sob um referencial de excelência académica assente na inteligência cognitiva e em modelos clássicos de ensino-aprendizagem, predominantemente reprodutores, acríticos e pouco reflexivos (Torres & Palhares, 2011).

Os resultados confirmam a existência de processos de reversibilidade, expressos na mudança de curso. Embora, em alguns casos, os estudantes não percecionem essa mudança como um fracasso, prevalecendo a lógica da temporalidade biográfica, os dados indicam que a principal motivação para essa reversibilidade reside na insatisfação com a experiência no ensino superior.

Os antigos alunos de excelência demonstram que a rutura com o passado escolar não foi concretizada e que, na resolução de desafios enfrentados na universidade, recorrem a estratégias e disposições adquiridas no ensino secundário, que revelam-se frequentemente desadequadas à nova condição de estudante, refletindo um *habitus* desajustado para responder à exigências do ensino superior (Coulon, 1997).

A necessidade de maior autonomia e autoaprendizagem no ensino superior, em contraste com um ensino secundário mais centrado na memorização e na reprodução do conhecimento, representa um desafio significativo para estes estudantes, que teoricamente estariam mais bem preparados para enfrentar as exigências académicas da universidade.

Neste contexto, a investigação aponta para a necessidade de repensar os critérios que definem e legitimam a excelência académica, questionando modelos de ensino e avaliação baseados exclusivamente na meritocracia das classificações escolares (Peter & Bröckling, 2017).

6. Referências bibliográficas

- Aljohani, O. (2016). A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1-18. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- Almeida, A. N. d., & Vieira, M. M. (2009). At the entrance gate: students and biographical trajectories in the University of Lisbon. *Portuguese Journal of Social Science*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/https://doi.org/10.1386/pjss.8.2.165/1>
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4), 297-308.
- Azevedo, Â. S., & Faria, L. (2003). Transição para o ensino superior: Estudo preliminar de um questionário de experiências de transição académica. *Fases @n-Line*(2), 1-6. <https://hdl.handle.net/10216/15645>
- Borges, G. (2021). *Da Excelência no Ensino Secundário à (Ir)regularidade Académica no Ensino Superior: (Des)continuidades de Percursos de Alunos Distinguidos na Escola Pública Portuguesa*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho] <https://hdl.handle.net/1822/77314>
- Borges, G., & Torres, L. L. (2022). A excelência académica entorpecida. *Revista Lusófona de Educação*, 58(58), 13-30. <http://dx.doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle58.01>
- Costa, A. F., Lopes, J. M. T., Caetano, A., & Rodrigues, E. A. (2014). Um modelo teórico e metodológico. Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In A. F. Costa, J. T. Lopes, & A. Caetano (Orgs.), *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso* (pp. 5-31). Mundos Sociais.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. PUF.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência*. Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2017). Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 22(3), 175-194. <https://doi.org/10.18316/recc.v22i3.4204>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, São Paulo(40/41), 241-328. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000200011>
- Estanque, E. (2019). Praxe e tradição estudantil em Coimbra. In R. Martins & A. M. Nascimento (Orgs.), *31 Desafios para o Ensino Superior. Ensaios – Vol. 1* (pp. 31-37). Imprensa Académica.
- Garza, E., & Bowden, R. (2014). The impact of a first year development course on student success in a community college: An empirical investigation. *American Journal of Educational Research*, 2(6), 402-419. <https://doi.org/10.12691/education-2-6-13>
- Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em sociologia. *Análise social*(11), 313-345. <https://www.jstor.org/stable/41007719>

Kerby, M. B. (2015). Toward a new predictive model of student retention in higher education: An application of classical sociological theory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(2), 138-161. <https://doi.org/10.1177/1521025115578229>

Machado, C., & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes dos 1.º e 4.º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In) Sucesso Académico* (pp. 133-146). Porto Editora.

Perrenoud, P. (1987). Anatomie de l'excellence scolaire. *Autrement*(1), 95-100.

Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de pesquisa*, 119, 7-26. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200001>

Peter, T., & Bröckling, U. (2017). Equality and excellence. Hegemonic discourses of economisation within the German education system. *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 231-247. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1187575>

Pires, R. P. (2012). O problema da integração. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXIV, 55-87. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1407>

Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, XIX(2), 205-217. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/354/pdf>

Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1.º ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*. Universidade de Aveiro.

Terenzini, P. T., Lorang, W. G., & Pascarella, E. T. (1981). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: A replication. *Research in Higher Education*, 15(2), 109-127. <https://www.jstor.org/stable/40195427>

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: Actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246. <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/issue/view/67>

Torres, L. L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2014). Roteiro da excelência na escola pública portuguesa: Tendências normativas e concepções dominantes. In M. J. d. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Orgs.), *Atas do XII Congresso da SPCE – Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 482-496). De Facto Editores.

Torres, L. L., Palhares, J. A., & Borges, G. (2017). A excelência académica na escola pública portuguesa: Tendências e especificidades. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 87-106). Fundação Manuel Leão.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, M. M. (2007). Recém-chegados à universidade: Entre constrangimentos sociais e projectos individuais. In M. M. Vieira (Org.), *Escola, jovens e media* (pp. 137-162). Imprensa de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Vieira, M. M. (2010). O futuro em aberto? Modernidade, insucesso escolar e percursos de errância no ensino superior. *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*(1), 141-183. <http://hdl.handle.net/10451/11337>

Vieira, M. M., Almeida, A. N. d., & Alves, N. (2013). Ponto de chegada ou (novo) ponto de partida? Entrada na universidade, experiência estudantil e dilemas da individuação. In A. N. d. Almeida (Org.), *Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa: cenários e percursos* (pp. 53-91). Educa.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

A supervisão de estágio na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição angolana*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.7>

Osvaldino Wilson Mweleyavo António**
Flávia Vieira***

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul (Angola). Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0009-0009-9409-3677>

*** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <http://orcid.org/0000-0002-6932-4009>

Resumo: O capítulo apresenta um estudo de caso descritivo realizado numa instituição de formação inicial de professores em Angola, cuja finalidade foi compreender o modo como os supervisores entendem o seu papel no estágio, que problemas experienciam e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos. Com base em testemunhos recolhidos através do inquérito por questionário e entrevista, conclui-se que os participantes valorizam uma supervisão de orientação reflexiva e voltada para a inovação pedagógica, mas também sinalizam a existência de dificuldades e constrangimentos que reduzem a qualidade da atuação supervisiva, apontando condições necessárias à melhoria da formação.

Palavras-chave: Angola, formação inicial de professores, estágio, supervisão.

Abstract: The chapter presents a descriptive case study carried out in an initial teacher education institution in Angola, the purpose of which was to understand how supervisors understand their role in the practicum, what problems they experience and to what extent there are conditions for the development of reflective professionals. Based on accounts collected through a questionnaire and interviews, it is concluded that the participants value reflective supervision focused on pedagogical innovation, but they also indicate the existence of difficulties and constraints that reduce the quality of supervisory action, pointing out conditions that are necessary to improve teacher education.

Keywords: Angola, initial teacher education, practicum, supervision.

1. Introdução

Apesar das políticas implementadas nas últimas duas décadas pelo governo angolano no sentido de melhorar o sistema de formação inicial de professores, ele não responde ainda às necessidades educativas e sociais do país, quer quanto à qualidade da habilitação profissional e à quantidade de professores, quer no atendimento às desigualdades sociais e de acesso à educação (INFQE, 2016; MDES, 2023). No que diz respeito à supervisão pedagógica no âmbito do estágio, os modelos de formação não estão estabilizados e são pouco investigados. Embora o estágio desempenhe um papel central enquanto espaço de construção de aprendizagens profissionais, a supervisão nem sempre é vista como um processo reflexivo que visa o desenvolvimento qualitativo do professor, do aluno e da escola (Alarcão & Tavares, 2003). O acompanhamento superviso tem conhecido diversos constrangimentos, entre os quais podemos salientar a pouca ou nula formação em supervisão para quem exerce essa função, a falta de consolidação de estratégias de supervisão, e as dificuldades de coordenação entre as escolas e as instituições de formação.

Neste cenário, importa conhecer melhor as práticas supervisivas no terreno, no sentido de repensar a noção de profissionalização do professor e fomentar uma formação reflexiva, de natureza dialógica e emancipatória, que tenha em vista uma educação mais humanista e democrática nas escolas (Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011). Foi este o propósito central do estudo aqui relatado, no qual se problematizou o papel do supervisor e as condições da supervisão na formação inicial de professores, pressupondo-se que as práticas supervisivas determinam, em grande medida, a natureza e o impacto do estágio no desenvolvimento profissional dos futuros professores e na renovação das pedagogias escolares.

O estudo foi conduzido pelo primeiro autor (António, 2021) com a supervisão da segunda autora, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Supervisão Pedagógica da Universidade do Minho. Os dados foram recolhidos em 2018/19 no Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul (ISCED/CS) em Angola, no qual o investigador responsável exerce funções. Essa instituição pertence ao subsistema de formação de Ensino Superior Pedagógico, habilitando os estudantes para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino. O estudo incidiu nas perceções dos supervisores da instituição, designados por “professores acompanhantes”, procurando-se

caracterizar o seu papel e identificar condições que facilitam ou dificultam a formação de profissionais reflexivos no âmbito do estágio.

Nos pontos seguintes, apresenta-se o enquadramento teórico do estudo, a metodologia de investigação adotada e os principais resultados. Embora se trate de um estudo local, ilustra a importância das vozes dos atores da supervisão na construção de um conhecimento situado que seja motor de reflexão e mudança, apontando a necessidade de expandir a discussão e a investigação sobre a formação inicial de professores em Angola.

2. Enquadramento teórico

A literatura sobre formação inicial de professores é consensual sobre o papel central do estágio e da supervisão pedagógica no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, a necessidade de ligação entre o conhecimento prático e as competências adquiridas na universidade, a importância da colaboração entre escolas e universidades, e o valor da aprendizagem no local de trabalho (Arnesson & Albinsson, 2017; Cohen et al., 2013; Darling-Hammond, 2006; Lawson et al., 2015; Mesquita & Roldão, 2017; Ribeiro et al., 2020; Vieira et al., 2010). Contudo, existem perspetivas diversas quanto à natureza e funcionamento do estágio: as suas finalidades e a visão de educação e de formação que o orienta; as estratégias formativas a utilizar, as competências profissionais a desenvolver e os modos de as avaliar; os papéis a desempenhar pelos diferentes atores; a relação que estabelece com as restantes componentes do currículo de formação; ou a sua duração.

A investigação em torno do estágio na formação inicial de professores tem apontado a necessidade e a possibilidade de transitar de modelos mais aplicacionistas para modelos mais reflexivos e centrados na indagação das práticas de ensino, assentes numa supervisão reflexiva, de natureza dialógica e emancipatória, que promova competências de reflexão e de ação nos futuros professores (Flores et al., 2014; Vieira et al., 2010; Vieira et al., 2020). Perrenoud (2002) sublinha a necessidade de desenvolver competências profissionais no âmbito de dimensões transversais e específicas da profissão, que favoreçam a superação de modelos de ensino tradicionais e a integração de princípios construtivistas na prática pedagógica, de forma ajustada aos contextos de ação. Neste âmbito, assumem particular relevo as competências de investigação pedagógica, nomeadamente através da realização de projetos de investigação-ação supervisionados, que potenciem um desenvolvimento profissional reflexivo e a exploração de pedagogias

assentes em valores humanistas e democráticos (Vieira et al. 2010; Vieira et al., 2020).

Embora existam várias definições de “supervisão pedagógica”, adota-se aqui a proposta de Vieira (2010), que a define como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem*, propondo um conjunto de princípios que devem orientar processos formativos de orientação transformadora: indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação. Uma supervisão reflexiva implica um posicionamento crítico dos supervisores e dos formandos face aos contextos, assim como a intenção de desenvolver práticas educativas de teor humanista e democrático. Implica, também, a criação de um clima favorável ao diálogo reflexivo e à democratização das relações supervisivas, atenuando relações hierárquicas potencialmente opressivas para o formando e fomentando a problematização colaborativa das situações educativas (Waite, 1995). Contudo, embora o papel central do supervisor seja apoiar o desenvolvimento profissional do estagiário através da reflexão crítica sobre a prática educativa para a sua transformação, ele é também um avaliador do desempenho profissional e essa função pode colidir com a sua função de formador, na medida em que pode gerar receios nos formandos e inibir uma comunicação dialógica. Assim, será necessário reforçar a dimensão formativa da avaliação e envolver os estagiários na autoavaliação, de forma a que os processos avaliativos sejam sobretudo entendidos como processos de reflexão pedagógica e de (re)construção do conhecimento profissional.

Diversas estratégias podem potenciar uma supervisão reflexiva, como a observação de aulas, a análise de casos, a investigação-ação ou a elaboração de diários e portefólios reflexivos, obrigando a um distanciamento face à ação, possibilitando o acesso a processos de construção do conhecimento profissional e encorajando a análise e a renovação de pedagogias escolares. O supervisor surge nesse processo como um mediador que propõe e monitoriza situações de aprendizagem com vista a desenvolver as competências dos professores. Desta perspetiva, assumimos a ideia de Amaral et al. (1996), que consideram o supervisor reflexivo como um formador detentor de determinadas competências especializadas, que analisa e reflete sobre as implicações da sua atuação, não só ao nível teórico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser agente do desenvolvimento da autonomia do professor. No entender das autoras, o supervisor é alguém investe na sua autoformação, desenvolvendo as suas capacidades de refletir sobre as práticas educativas e supervisivas, dialogar com os estagiários e outros intervenientes da formação, apoiar a planificação e a avaliação do ensino e

da aprendizagem, observar e interpretar dados da observação, identificar e resolver conflitos e problemas, e promover a mudança de práticas.

Embora neste trabalho se defenda uma supervisão reflexiva, são diversos os constrangimentos ao seu desenvolvimento nos contextos da prática, importando compreender os fatores que afetam a qualidade da formação. Em Angola, apesar dos esforços que se têm verificado e da existência de normativos que apelam à melhoria da qualidade do ensino e da formação de professores, a produção de conhecimento nesta área é ainda muito reduzida. Existem, ainda assim, alguns estudos sobre a formação inicial de professores, principalmente ao nível da supervisão pedagógica, cujos resultados parecem apontar algumas fragilidades importantes: predomínio de modelos de formação que enfatizam o conhecimento do conteúdo como o saber mais importante que o professor deve possuir; localização do estágio no final dos cursos, o que faz com que as disciplinas da área da didática se revelem pouco profícuas para o desenvolvimento de competências pedagógicas; lacunas na seleção de supervisores, excesso de estagiários para supervisionar e dificuldades de acompanhamento das suas práticas; falta de formação especializada dos supervisores (das instituições de formação e das escolas), assim como dificuldades de coordenação entre as instituições de formação e as escolas (Cardoso, 2012; Chimuco, 2014; Fulucumbe, 2024; Júnior, 2013; Monteiro, 2019).

Os problemas identificados nestes estudos também são apontados em investigações realizadas noutros contextos onde a formação inicial assenta numa tradição baseada em modelos aplicacionistas, onde não existem projetos de formação consistentes no seio das instituições e onde o investimento na formação de supervisores é escasso. É consensual a nível da literatura que a componente prática dos programas de formação, sendo crucial para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, é também a componente mais complexa desses programas, gerando tensões e implicando a coordenação intra/inter institucional e a negociação de saberes e processos (Cohen et al., 2013; Lawson et al., 2015; Zeichner, 2010).

3. Metodologia

Neste ponto, apresenta-se o contexto e os objetivos do estudo (secção 3.1.), o tipo de estudo (secção 3.2.), os procedimentos metodológicos adotados e os participantes (secção 3.3.).

3.1. Contexto e objetivos do estudo

As licenciaturas de formação de professores no ISCED/CS dirigem-se aos estudantes com o ensino secundário concluído, habilitando-os ao exercício da docência no Ensino Primário, Ensino Secundário (I e II ciclos) e Ensino Técnico-Profissional. Os cursos, com a duração de 4 anos, integram disciplinas da área de docência, da didática e das ciências da educação, incluindo também a iniciação à prática profissional. O estágio desenvolve-se no âmbito de protocolos estabelecidos entre o ISCED e as escolas, designadas por “escolas de aplicação”, nas quais os estagiários são acompanhados por um “professor tutor” em cujas turmas lecionam, e por um “professor acompanhante”, o supervisor da instituição de formação. São distribuídos pelas escolas em grupos de 4 a 7 estudantes e cada professor acompanhante supervisiona entre 10 e 15 estudantes. O professor acompanhante deverá ter formação científica e pedagógica na área de docência em que exerce funções supervisivas e, pelo menos, cinco anos de experiência docente.

De acordo com o Programa de Prática e Estágio Pedagógico da instituição, os estagiários deverão aprofundar as bases psicopedagógicas do processo educativo, desenvolver competências pedagógicas e ampliar o interesse pela profissão. À data do estudo, o Regulamento Estágio e Práticas Pedagógicas definia procedimentos gerais a seguir, mas não fazia referência a estratégias supervisivas a adotar. Ao professor acompanhante eram atribuídas as seguintes tarefas: acompanhamento e orientação da integração do estagiário na vida escolar; apoio na planificação de aulas e de outras atividades; observação e avaliação de aulas; apoio aos professores tutores; e elaboração de um relatório.

Não existindo qualquer investigação sobre a supervisão de estágio na instituição, o estudo realizado constituiu uma oportunidade para conhecer de perto essa realidade. A questão geral de investigação foi a seguinte: *Como se configura o papel do professor acompanhante no estágio da formação inicial de professores no ISCED/CS, e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos?* A partir desta questão, foram traçados os seguintes objetivos:

1. Compreender a experiência supervisiva dos professores acompanhantes relativamente às funções da supervisão, às atividades de supervisão, ao desenvolvimento das competências dos estagiários, ao desenvolvimento das capacidades de supervisão, ao processo supervisivo e às práticas pedagógicas nas instituições escolares;

2. Compreender a natureza das estratégias de supervisão dos professores acompanhantes e o seu impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores e na inovação das práticas escolares;
3. Identificar dificuldades e constrangimentos da ação supervisiva dos professores acompanhantes;
4. Identificar medidas para o aperfeiçoamento da ação supervisiva dos professores acompanhantes.

Embora a decisão de centrar o estudo nas percepções dos professores acompanhantes seja uma limitação do estudo, na medida em que excluiu outros potenciais atores, teve um sentido estratégico, uma vez que eles detêm uma responsabilidade acrescida na definição e condução das práticas de supervisão e na relação com as escolas. O seu envolvimento neste estudo visava, assim, lançar bases para um trabalho coletivo futuro de melhoria dessas práticas, no qual se sentissem diretamente implicados.

3.2. Tipo de estudo

A investigação configura um estudo de caso descritivo, através do qual se pretendeu construir conhecimento acerca da supervisão de estágio com base nas percepções dos professores acompanhantes da instituição, recolhidas através do inquérito por questionário e entrevista. Embora o estudo de caso possa implicar outros métodos de investigação, como a observação e a análise documental (realizada neste estudo para a sua contextualização), entendeu-se que o inquérito por questionário e entrevista seria o método mais adequado para conhecer as percepções dos sujeitos.

Os estudos de caso contribuem para o conhecimento aprofundado de um fenómeno educativo, podendo servir diversos propósitos, como a compreensão e explicação de uma situação, a constituição de uma base para a resolução de problemas ou a construção de novas teorias (Dooley, 2002; Yin, 1989). Neste estudo, o 'caso' ou fenómeno em estudo era a supervisão de estágio numa instituição e a finalidade da investigação foi compreender esse fenómeno a partir das percepções dos atores inquiridos, como base para traçar melhorias futuras. O estudo enquadra-se, assim, num paradigma naturalista da investigação educacional (Bogdan & Biklen, 1994), produzindo conhecimento situado a partir das vivências dos sujeitos. Embora este paradigma privilegie métodos de natureza qualitativa, foram combinadas as abordagens quantitativa e qualitativa, pois a sua articulação permite um

desenho metodológico onde as debilidades de uma são suplantadas pelas potencialidades da outra.

3.3. Procedimentos metodológicos e participantes

Após a obtenção de autorização da instituição para a realização do estudo, foi realizada uma reunião com todos os professores acompanhantes da instituição (n=20) de 5 cursos de licenciatura, alguns dos quais eram também coordenadores de estágio, e o Chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos, que coordena o funcionamento dos estágios. Nessa reunião, foram explicados os objetivos e a metodologia do estudo, e foi solicitada a colaboração dos presentes. Todos aceitaram participar, preenchendo posteriormente uma declaração de consentimento informado.

Foi administrado um questionário aos 20 professores acompanhantes, seguido de uma entrevista individual semiestruturada aos 4 mais experientes, 3 dos quais desempenhavam também a função de coordenadores de estágio dos respetivos cursos. Foi adicionalmente entrevistado um outro supervisor menos experiente que era coordenador de estágio de outro curso, de modo a incluir nas entrevistas todos os coordenadores de estágio dos cursos abrangidos no estudo, à exceção daquele que o investigador responsável coordenava. Complementarmente, foi entrevistado o Chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos, cuja função é coordenar as atividades de estágio.

O questionário aos professores acompanhantes foi preenchido presencialmente, numa reunião realizada para esse efeito. Importa sublinhar que, neste contexto, não é muito usual a participação em estudos de investigação e a administração de um questionário *online* acarretaria riscos elevados de perda de respostas. Por outro lado, importava que os participantes pudessem ver esclarecidas eventuais dúvidas de preenchimento e se sentissem integrados no processo investigativo, uma vez que o estudo lhes dizia diretamente respeito e visava lançar bases para melhorar as práticas supervisionadas na instituição.

De acordo com os dados de caracterização socioprofissional recolhidos nesse questionário, os professores acompanhantes eram maioritariamente de sexo masculino e de idade compreendida entre os 36 e os 45 anos. A maioria era formada em ciências da educação (15), sendo que 7 possuíam o grau de Doutor, 9 de Mestre e 4 de Licenciado. Iniciaram funções no ISCED em 2011 e 2012 e a maioria (18) já havia lecionado noutros níveis

de ensino, com um tempo de serviço entre 8 e 22 anos (I/II ciclos do ensino secundário, ensino primário e educação pré-escolar). Quanto aos anos de experiência nas funções de professor acompanhante, variavam entre 1 e 15. Alguns exerciam também a função de coordenadores das práticas pedagógicas no seu curso. Relativamente à formação em supervisão, apenas 4 indicaram possuí-la, referindo seminários organizadas pelo ISCED/CS. Quando questionados sobre se gostariam de realizar essa formação, 16 responderam que sim, o que revelava alguma preocupação com a importância da supervisão nas suas atividades. Quanto ao Chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos, cujos dados profissionais foram recolhidos aquando da entrevista, detinha o grau académico de Mestre na área de Gestão e Administração Escolar, 7 anos de serviço no ISCED/CS e 2 anos de serviço como chefe da Secção, não tendo formação na área da supervisão pedagógica.

O questionário aos professores acompanhantes incluía uma síntese descritiva do âmbito e objetivos do estudo, uma secção inicial com questões sobre o perfil profissional dos inquiridos e 6 secções com questões fechadas e abertas, cujo conteúdo é sumariado no Quadro 1. As secções abrangiam 6 dimensões da supervisão: 1. Funções da supervisão; 2. Atividades de supervisão; 3. Desenvolvimento de competências dos estagiários; 4. Desenvolvimento de capacidades de supervisão; 5. Problemas do estágio e medidas de melhoria; 6. Satisfação com a experiência de supervisão. Na resposta ao questionário, os inquiridos deveriam reportar-se à sua experiência pessoal (por ex.: *Que importância têm as seguintes funções na minha atuação enquanto supervisor/a de estágio?*).

As perguntas fechadas incluíam um conjunto de itens previamente definidos para cada uma das dimensões 1 a 5. Na análise das respostas, procedeu-se ao cálculo de frequências, não se calculando percentagens devido ao número reduzido de sujeitos. Nas questões em que se utilizava uma escala (importância, frequência ou intensidade) procedeu-se, complementarmente, ao cálculo de médias de resposta, a partir da conversão das escalas nominais em escalas numéricas (por exemplo: "Nada Importante" – 0; Pouco Importante" – 1; "Importante" – 2; "Muito Importante" – 3).

As perguntas abertas referiam-se a dificuldades/ problemas/ obstáculos percecionados nas dimensões 1 a 4 e à indicação de medidas de melhoria do funcionamento do estágio na dimensão 5. Nestas questões, efetuou-se uma síntese do conteúdo das respostas.

Quadro 1 Conteúdo e tipo de questões do questionário

Dimensões	Foco das questões: Percepções sobre...	Tipo de questões
<i>1. Funções da supervisão</i>	Importância de um conjunto de 10 funções da supervisão na atuação supervisiva	Fechada (escala de importância: Muito Importante, Importante, Pouco Importante, Nada Importante)
	Funções mais difíceis de concretizar Dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos no exercício dessas funções	Fechada (selecionar até 3) Aberta
<i>2. Atividades de supervisão</i>	Frequência de realização de um conjunto de 9 atividades de supervisão	Fechada (escala de frequência: Muitas Vezes, Às Vezes, Raramente, Nunca)
	Atividades mais difíceis de concretizar Dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos nessas atividades	Fechada (selecionar até 3) Aberta
<i>3. Desenvolvimento das competências dos estagiários</i>	Desenvolvimento de um conjunto de 13 competências dos estagiários na atividade supervisiva	Fechada (escala de intensidade: Muito, Pouco, Nada)
	Competências mais difíceis de desenvolver	Fechada (selecionar até 3)
	Dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos no desenvolvimento dessas competências	Aberta
<i>4. Desenvolvimento de capacidades de supervisão</i>	Desenvolvimento de um conjunto de 9 capacidades de supervisão	Fechada (escala de intensidade: Muito, Pouco, Nada)
	Capacidades mais difíceis de desenvolver	Fechada (selecionar até 3)
	Dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos no desenvolvimento dessas capacidades	Aberta
<i>5. Problemas do estágio e medidas de melhoria</i>	Problemas de funcionamento do estágio que mais afetam a atuação supervisiva (24 problemas)	Fechada (selecionar 1 ou mais)
	Medidas de melhoria dos problemas assinalados	Aberta (indicar até 3)
<i>6. Satisfação global com a experiência de supervisão</i>	Grau geral de satisfação com a experiência de supervisão	Fechada (escala de satisfação: de 1- Extremamente Insatisfatória a 9-Extremamente Satisfatória)

Para a validação do conteúdo do questionário, recorreu-se aos seguintes procedimentos: listagem de aspetos a considerar a partir da revisão bibliográfica,

dos objetivos e das particularidades do contexto; construção do questionário, agrupando os itens em dimensões de análise; consulta a três especialistas, dois em Portugal e um em Angola; e testagem com dois docentes angolanos que não participaram no estudo. A consulta a especialistas possibilitou a revisão de alguns aspetos do questionário e na sua testagem posterior não se verificaram problemas de preenchimento, razão pela qual não sofreu outras alterações.

Com base nos resultados do questionário, foi realizada uma entrevista individual semiestruturada aos 4 professores acompanhantes mais experientes, considerando-se que seriam informantes-chave na exploração de alguns resultados dele emergentes. A realização das entrevistas foi antecedida de um encontro com os professores selecionados, onde foram abordados aspetos inerentes à entrevista, como a preservação do anonimato e a confidencialidade da informação, tendo-lhes sido entregue o respetivo guião, de forma a manter uma relação de confiança e permitir que pudessem refletir antecipadamente acerca das questões. As entrevistas ocorreram em janeiro e fevereiro de 2019, em locais, datas e horas previamente acordados.

À semelhança do questionário, o guião de entrevista era acompanhado de uma síntese descritiva do âmbito e objetivos do estudo. As questões reportavam-se a 8 dimensões da supervisão que serviram de base para a análise de conteúdo das respostas:

1. Conceções de bom ensino e inovação pedagógica
2. Desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, reflexão e investigação da prática no âmbito da supervisão
3. Desenvolvimento da autonomia dos estagiários
4. Avaliação do desempenho dos estagiários
5. Insuficiente preparação prévia (científica e/ou pedagógica) dos estagiários
6. Falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação
7. Falta de formação em supervisão dos professores acompanhantes e tutores
8. Grau de satisfação com a experiência de supervisão

As questões partiam de resultados do questionário, por exemplo:

Os professores acompanhantes inquiridos consideram importante fornecer bons modelos de ensino aos estagiários e apoiá-los na inovação pedagógica.

Na sua opinião, quais são as características de um bom modelo de ensino e que mudanças é necessário fazer nas práticas de ensino das escolas?

Que estratégias usa para apoiar os estagiários no desenvolvimento de boas práticas?

Pode dar um ou mais exemplos de boas práticas dos seus estagiários?

Como informação complementar, foram realizadas mais duas entrevistas: uma a um supervisor menos experiente que também era coordenador de estágio, semelhante à entrevista anterior mas também direcionada ao seu papel de coordenador, e outra ao Chefe da Secção de Apoio às Práticas e Estágios Pedagógicos do ISCED/CS, incidindo na gestão do funcionamento do estágio, na coordenação ISCED-escolas e na melhoria da organização dos estágios. As entrevistas seguiram um procedimento idêntico às anteriores e decorreram em maio de 2019, em locais, datas e horas acordados.

As entrevistas foram transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo, uma técnica de tratamento de informação que permite efetuar inferências sobre mensagens, cujas características são inventariadas e sistematizadas (Bardin, 1979). Foram definidas dimensões de análise a partir das dimensões dos guiões, tendo sido identificados os excertos relevantes para uma síntese posterior das principais ideias encontradas.

Ao longo do trabalho, foram respeitados princípios éticos da investigação educacional no acesso ao campo e na recolha e análise de dados: obtenção da autorização da direção do ISCED/CS para a realização do estudo; informação aos participantes sobre o estudo e esclarecimento de dúvidas sobre o questionário e os guiões das entrevistas; obtenção do consentimento informado dos participantes para a colaboração no estudo; fornecimento prévio dos guiões das entrevistas; preservação do anonimato dos sujeitos e da confidencialidade da informação recolhida (Bogdan & Biklen, 1994).

O facto de o investigador ser docente na instituição facilitou o acesso ao terreno, a construção de instrumentos adequados ao contexto e a adesão dos participantes. Contudo, tal proximidade também poderia gerar enviesamentos. A triangulação de métodos (questionário e entrevista) e de fontes (professores acompanhantes, coordenador de curso e coordenador geral do estágio) foi essencial para prevenir este problema e elevar a credibilidade dos resultados.

4. Apresentação e discussão de resultados

Com base na análise dos dados qualitativos e quantitativos recolhidos no questionário e nas entrevistas, apresenta-se uma síntese dos resultados principais do estudo, organizada em dois temas: percepções sobre a atuação supervisiva (secção 4.1); percepções sobre problemas do funcionamento do estágio e medidas de melhoria da qualidade da formação (secção 4.2). Finalmente, procede-se à discussão dos resultados (secção 4.3). Por uma questão de economia de espaço, optou-se por não apresentar resultados quantitativos do questionário ou sínteses e excertos das entrevistas, remetendo-se o leitor para a tese (António, 2021) e um artigo entretanto publicado sobre alguns dos resultados do estudo (António & Vieira, 2022).

4.1. Percepções sobre a atuação supervisiva

Os resultados do questionário e das entrevistas permitiram identificar condições desfavoráveis e favoráveis a uma supervisão reflexiva e promotora da inovação pedagógica. O Quadro 2 sumaria essas condições relativamente a 4 dimensões da supervisão: funções da supervisão, atividades de supervisão, desenvolvimento de competências dos estagiários e desenvolvimento de competências de supervisão.

Quadro 2 Condições para uma supervisão reflexiva e inovadora

Condições desfavoráveis a uma supervisão reflexiva e inovadora	Condições favoráveis a uma supervisão reflexiva e inovadora
<i>Funções da supervisão</i>	
Dificuldades associadas à integração dos estudantes nas escolas, à promoção da sua autonomia e à inovação pedagógica	Valorização de funções da supervisão associadas ao apoio e à construção da identidade profissional dos estagiários
Falta de condições propícias ao exercício da supervisão (número excessivo de estagiários, dificuldades dos estagiários, falta de formação em supervisão e falta de condições e recursos nas escolas)	Valorização da promoção da autonomia e reflexividade dos estagiários
Peso das práticas tradicionais (reprodutoras) no ensino e na formação	Defesa de modelos de ensino centrados nos alunos e ajustados aos contextos
	Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão

Atividades de supervisão

Dificuldades na realização de atividades de supervisão voltadas para a resolução de problemas pedagógicos e a inovação	Conhecimento dos contextos para adequação das práticas de ensino à diversidade dos alunos
Práticas de supervisão potencialmente focadas na avaliação de desempenhos	Encorajamento de práticas centradas nos alunos (metodologias ativas, aprendizagem cooperativa)
Falta de condições propícias ao exercício das atividades de supervisão (número excessivo de estagiários, falta de apoio institucional e de articulação interinstitucional, falta de formação em supervisão e falta de condições e recursos nas escolas)	Valorização de atividades de supervisão centradas na planificação, observação, análise de práticas e autoavaliação
	Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão

Desenvolvimento de competências dos estagiários

Dificuldades no desenvolvimento de capacidades de reflexão e investigação	Desenvolvimento de competências pedagógicas dos estagiários
Desfasamentos entre orientações do ISCED e das escolas	Valorização da observação de aulas e da reflexão como estratégias de resolução de problemas (análise e busca de soluções)
Falta de condições nas escolas e lacunas de formação dos estagiários (científicas e pedagógicas)	Exemplos de 'boas práticas' dos estagiários
Falta de formação em supervisão	Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão

Desenvolvimento de competências de supervisão

Dificuldades inerentes à reflexão sobre práticas educativas e supervisivas	Desenvolvimento de capacidades centradas no apoio aos estagiários e na melhoria das suas práticas
Menor desenvolvimento da capacidade de autoformação (face a outras capacidades)	Compromisso profissional com o exercício da supervisão
Falta de oportunidades de formação em supervisão	Atitudes favoráveis à mudança educativa e à melhoria das condições da supervisão

Os testemunhos recolhidos indicaram a existência de conceções e práticas globalmente alinhadas com tendências atuais. Por exemplo, nas entrevistas, os professores acompanhantes defenderam uma visão da educação centrada numa conceção do aluno como agente ativo na aprendizagem e uma conceção do professor como agente reflexivo e facilitador da aprendizagem, assim como a mudança de práticas de pendor transmissivo ainda dominantes nas escolas e nas instituições de formação, reconhecendo a necessidade de uma educação mais atenta às diferenças e mais inclusiva. Contudo, reconheceram dificuldades na sua ação supervisiva e limitações

no impacto dessa ação, identificando problemas estruturais que as podem explicar parcialmente, como a falta de formação especializada em supervisão, o excesso de estagiários, com efeitos no tempo de acompanhamento, a tradição transmissiva do ensino e a escassez de recursos nas escolas, ou a falta de articulação entre o ISCED e as escolas. Em todo o caso, relataram práticas supervisivas e pedagógicas que se aproximam das suas visões e manifestaram um elevado grau de comprometimento profissional, assim como uma orientação para a mudança.

4.2. Percepções sobre problemas do estágio e medidas de melhoria

No questionário, os professores acompanhantes assinalaram os problemas que mais afetavam a sua atuação, os quais se reportavam a si próprios e aos professores tutores, aos estagiários, às escolas e ao ISCED. Os problemas assinalados por, pelo menos, metade dos inquiridos (entre 11 e 20), muitos deles reforçados nos testemunhos das entrevistas, foram os seguintes:

- Professores acompanhantes: falta de formação em supervisão, falta de tempo para se dedicar às tarefas de supervisão e falta de experiência de supervisão;
- Professores tutores: falta de formação em supervisão, falta de experiência de supervisão, falta de tempo para dedicar às tarefas de supervisão e falta de motivação para exercer funções de supervisão;
- Estagiários: falta de tempo para se dedicarem ao estágio, insuficiente preparação prévia, falta de motivação para serem professores e falta de empenhamento na formação;
- Escolas: turmas muito numerosas, práticas de ensino tradicionais, falta de recursos didáticos e problemas de integração dos estagiários;
- ISCED: pouco investimento na formação dos professores acompanhantes e tutores, número insuficiente de professores acompanhantes face ao número de estagiários, falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas de aplicação, e falta de documentos de apoio à supervisão.

A existência de problemas e as dificuldades experienciadas pelos professores acompanhantes podem explicar os resultados obtidos na pergunta do questionário sobre o seu grau de satisfação global com a experiência de supervisão. Numa escala de 1 (Extremamente Insatisfatória) e 9 (Extremamente Satisfatória), as respostas distribuíram-se entre os pontos 3 e 9, o

que revela graus de satisfação bastante diferenciados, situando-se a média das respostas num nível moderado de satisfação – 5,9. Contudo, tal não traduzia uma atitude de conformismo, pessimismo ou menor compromisso com a formação, como ficou evidente nos testemunhos dos entrevistados e nas medidas de melhoria apontadas no questionário e nas entrevistas. As medidas de melhoria por eles propostas, sintetizadas no Quadro 3, reportam-se a 3 dimensões da formação: preparação prévia dos estudantes, condições de exercício da supervisão e articulação entre o ISCED e as escolas.

Quadro 3 Medidas para a melhoria da formação em estágio.

<i>Preparação prévia dos estu- dantes</i>	Investir mais na formação científica e pedagógica dos estudantes
	Melhorar os programas de formação e a articulação entre teoria e prática
<i>Condições de exercício da supervisão</i>	Adotar modelos de formação menos transmissivos e mais promotores da autonomia dos estudantes
	Valorizar o estatuto do estágio, da supervisão e do supervisor no ISCED
	Selecionar os supervisores de forma mais criteriosa e exigente (experiência e competências)
	Investir na formação dos professores acompanhantes e tutores
<i>Articulação ISCED-Escolas</i>	Melhorar as condições de trabalho dos professores acompanhantes (número de estagiários, tempo de supervisão, transportes para as escolas)
	Melhorar a coordenação e colaboração interinstitucional (comunicação, programação de atividades, documentos e instrumentos de acompanhamento da supervisão, formação conjunta de professores acompanhantes e tutores)
	Partilhar modelos pedagógicos que proporcionem a inovação, elevando a coerência entre a formação no ISCED e nas escolas
	Criar um laboratório de práticas pedagógicas sob responsabilidade do ISCED, que integre todos os intervenientes do estágio

No seu conjunto, estas medidas revelam uma visão estratégica do estágio e do papel do ISCED na mudança. Implicam repensar os programas de formação e o modelo organizacional do estágio, incrementar a colaboração interinstitucional, produzir documentos de apoio à supervisão, melhorar o estatuto e as condições de trabalho dos supervisores e promover a sua formação. A proposta de criação de um “laboratório de práticas pedagógicas” parece ser especialmente relevante para uma gestão articulada da formação em estágio, podendo integrar a participação dos coordenadores de práticas pedagógicas, professores acompanhantes, professores tutores e formandos.

4.3. Discussão dos resultados

O estudo construiu conhecimento a partir das percepções das vivências dos supervisores institucionais enquanto atores que desempenham um papel central na supervisão dos futuros professores, procurando respostas para a questão inicialmente colocada: *Como se configura o papel do professor acompanhante no estágio da formação inicial de professores no ISCED/CS, e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos?*

As perspectivas dos participantes deixam antever uma visão transformadora da educação e a defesa de uma prática profissional reflexiva, a par da existência de dificuldades e constrangimentos ao exercício da supervisão, deixando antecipar o desejo de melhorias no âmbito das práticas supervisivas e pedagógicas. Embora a literatura especializada recomende uma supervisão reflexiva e dialógica que propicie a autonomia profissional e a promoção de pedagogias humanistas e democráticas, os constrangimentos situacionais podem reduzir o alcance e o impacto da atuação dos supervisores.

Foi observada uma maior valorização das atividades de supervisão relacionadas com o planeamento, a observação e a análise das aulas, em detrimento de outras atividades como a construção/adaptação de materiais didáticos, o desenvolvimento de projetos de inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências de investigação pedagógica, o que limita o impacto na supervisão na inovação e no desenvolvimento da autonomia profissional. A valorização excessiva dessas atividades pode sugerir que os ciclos de observação terão um pendor mais avaliativo (classificatório) do que formativo, o que é reforçado pelo facto de as aulas observadas serem objeto de avaliação. A ausência de formação especializada dos supervisores, evidente neste estudo, pode contribuir para que a supervisão seja ainda muito associada à avaliação do desempenho, e não a um processo de monitorização e melhoria das práticas educativas dos estagiários, no qual a reflexão, o diálogo e a investigação das práticas assumem um papel central (Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011).

O estudo revela que o impacto da supervisão no desenvolvimento profissional e na renovação das práticas escolares parece depender, em grande medida, das condições de acompanhamento dos estagiários e das condições de trabalho nas escolas (cf. Fulucumbe, 2024; Monteiro, 2019). Um dos problemas identificados pelos participantes foi a falta de tempo para o exercício da supervisão face ao número excessivo de estagiários, o que coloca questões relativas a políticas de contratação de docentes e ao estatuto

do supervisor. Relativamente às escolas, foram apontados fatores de inibição da inovação como o predomínio de uma cultura transmissiva no ensino, a escassez de recursos e o tamanho das turmas (com mais de 50 alunos). Ainda assim, os testemunhos dos professores mais experientes revelam um esforço no sentido de utilizar estratégias que visam o desenvolvimento de ‘boas práticas’, numa supervisão de orientação tendencialmente dialógica (Waite, 1985), voltada para a promoção da autonomia do professor e dos alunos e globalmente assente numa “visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya et al., 2007, p. 1).

Um outro aspeto que merece atenção é a pouca coordenação/ comunicação entre a instituição de formação e as escolas, o que parece afastar as práticas vivenciadas de uma supervisão colegial que incentive uma atitude de responsabilização partilhada entre pares e entre instituições (Mesquita et al., 2012). Tal como referem Alarcão & Roldão (2010), as tendências atuais da supervisão envolvem a “capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimentos, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem” (p. 19). Os professores acompanhantes podem assumir um papel fundamental em prol de um projeto comum de desenvolvimento de formação, mas as condições institucionais para o exercício da sua função necessitam de ser revistas.

Muitos dos constrangimentos da supervisão identificados no presente estudo são também apontados em estudos anteriores realizados no contexto angolano, já referidos anteriormente, assim como em estudos de revisão da literatura a nível internacional (Cohen et al., 2003; Lawson et al., 2015). Contudo, o facto de os participantes reconhecerem a existência de limitações na sua atuação e apontarem medidas de melhoria da formação revela uma postura profissional crítica e aberta à mudança. Com efeito, uma das funções principais da supervisão é identificar os constrangimentos existentes e os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se dessa forma como uma via de resistência aos fatores que a dificultam (Vieira, 2010; Vieira & Moreira, 2011). Assim, será fundamental promover “a reflexão crítica sobre os contextos profissionais e sobre os modos de contrariar as condições que dificultam uma orientação transformadora da supervisão” (Vieira & Moreira, 2011, p. 18), o que foi conseguido através deste estudo.

5. Considerações finais

O estudo retrata a supervisão de estágio como um cenário complexo, atravessado por aspirações, dilemas e contradições. Se, por um lado, sinaliza a existência de concepções e práticas alinhadas com a promoção de uma supervisão reflexiva, dialógica e promotora da inovação nas escolas, por outro lado indica a existência de condições pouco favoráveis à concretização desse tipo de supervisão e que limitam a qualidade e o impacto dos processos formativos. Neste sentido, será importante desenvolver uma “supervisão situacional” (Waite, 1995), na qual o supervisor, com base num conhecimento aprofundado dos contextos profissionais e dos obstáculos que se colocam à sua transformação, apoia e encoraja os estagiários a superá-los de forma crítica, num ambiente de aprendizagem profissional reflexivo e colaborativo. Isto significa que o supervisor deverá adotar, na medida do possível, uma postura crítica face aos constrangimentos e uma postura de apoio à mudança. Essa postura está presente nos testemunhos dos inquiridos. Cientes das dificuldades que os estagiários e eles próprios enfrentam, e dos fatores que afetam a sua atuação, procuram, ainda assim, promover uma formação de qualidade e aspiram a mudanças que elevem essa qualidade.

Porém, como atestam os testemunhos recolhidos, a mudança não depende apenas da ação individual dos supervisores, mas também, e sobretudo, de um trabalho coletivo no seio da instituição e com as escolas, ao nível de políticas, estratégias e modos de organização da formação. Esse trabalho foi iniciado após a conclusão do estudo, nomeadamente através da sua disseminação interna, reuniões de trabalho, seminários de formação e produção de documentos orientadores, visando contribuir para a melhoria da qualidade da formação em estágio.

Embora se considere que o estudo apresenta um contributo significativo para o conhecimento da realidade da supervisão no contexto em que foi realizado, encontrando eco noutros estudos, apresenta limitações decorrentes de duas opções metodológicas – a focalização nos supervisores da instituição e o recurso ao inquérito por questionário e entrevista.

A decisão de focar o estudo nos professores acompanhantes assentou no pressuposto de que a mudança terá de partir da instituição e dos principais atores da supervisão que a representam. Contudo, estudos futuros deverão incluir também as perspetivas dos professores tutores e dos estagiários, nomeadamente no sentido de compreender possíveis aproximações ou

afastamentos entre as suas vivências. Esses estudos poderão abranger várias instituições congêneres, com equipas alargadas.

A opção pelo inquérito por questionário e entrevista foi adequada aos objetivos do estudo, mas seria importante desenvolver estudos de cariz mais etnográfico, mais próximos das experiências dos sujeitos, por exemplo através de narrativas, observação dos contextos de prática e análise de encontros supervisivos. Esses estudos produziram um conhecimento mais detalhado acerca de como os atores da formação pensam e desenvolvem as suas práticas, e sobre como lidam com os constrangimentos no sentido de aproximar essas práticas às suas perspetivas e aspirações.

Ao nível da formação, importará fomentar o desenvolvimento profissional dos supervisores das instituições de formação e das escolas, idealmente em iniciativas comuns, nos quais a partilha de perspetivas e experiências poderá favorecer a concetualização do estágio como um “terceiro espaço”, um espaço híbrido de cruzamento e negociação de saberes, assente na colaboração e na comunicação entre pares e entre as instituições de formação e as escolas (Zeichner, 2010). Só assim as mudanças podem ser coletivamente assumidas, o que contribuirá para que o estágio constitua um projeto cada vez mais coerente, participado e transformador.

Agradecimentos

Agradece-se à Direção e aos colegas do ISCED/CS que viabilizaram o estudo através da sua inestimável colaboração. Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

6. Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª edição). Livraria Almedina.

Amaral, J. A., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.

António, O. W. M. (2021). *O papel do supervisor na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/75260>

António, O. W. M., & Vieira, F. (2022). Vivências da supervisão de estágio – Um estudo em Angola. *Indagatio Didactica*, 14(1), 187-203. <https://doi.org/10.34624/id.v14i1.29644>

Arnesson, K., & Albinsson, G. (2017). Mentorship – A pedagogical method for integration of theory and practice in higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 202-217. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1379346>

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da região académica II* [Tese de Doutoramento, Universidade de Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/23068>

Chimuco, S. (2014). *A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: Desafios e necessidades (Institutos Médios Normais de Educação de Benguela)* [Tese de Doutoramento, Universidade de Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/36558>

Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

Dooley, L. M. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1523422302043007>

Flores, M., Vieira, F., & Ferreira, F. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: Problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. A. Borges & O. F. Aquino (Eds.), *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-95). Minas Gerais, EDUFU.

Fulucumbe, I. E. (2024). *O papel da colaboração no desenvolvimento profissional dos futuros professores em contexto supervisió - Um estudo numa Escola de Magistério em Angola* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].

Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) (2016). *Levantamento e Análise da Situação da Política de Formação de Professores do Ensino Primário, do I Ciclo do Ensino Secundário e da Educação de Infância*. Luanda: Ministério da Educação. República de Angola.

Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa – Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Authentik.

Júnior, J. (2013). *A supervisão pedagógica em ensino da Biologia na ISCED/Huila. Contributos metodológicos para o seu desenvolvimento* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10831>

Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>

Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão de prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3375>

Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Edições Sílabo.

Ministério de Desenvolvimento Económico e Social. (2023). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2023-2027: Objetivos e Estratégias* [Relatório]. Editora do MDES.

Monteiro, M. I. C. V. (2019). *A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Perceções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de professores do Namibe em Angola* [Tese de Doutoramento, Universidade de Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/65715>

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.

Ribeiro, I., Luís, A. R., Barreira, C., Ribeiro-Silva, E., & Pires, N. A (Coords.) (2020). *A supervisão pedagógica no século XXI. Desafios da profissionalidade docente*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/47828/1/Supervisao_pedagogica_sec_XXI.pdf

Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Edições Pedagogo.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – <https://hdl.handle.net/1822/85381>

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Edições Pedagogo.

Vieira, F., Silva, J. L., & Vilaça, T. (2020). Formação de professores baseada na investigação pedagógica: Um estudo sobre o estágio nos mestrados em ensino. *Educação em Perspectiva*, 11, 1-17. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9060>

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision. Notes on its language and culture*. The Falmer Press.

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 5(3), 479-503. <https://doi.org/10.5902/198464442357>

Novas abordagens e cenários de aprendizagem digitais e ativos para uma aprendizagem histórica socioconstrutivista: um estudo de caso com alunos do 1º e 2º CEB*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.8>

Vânia Graça**

Glória Solé***

Altina Ramos****

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0002-7000-7211>

*** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0003-3383-5605>

**** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0002-5668-4304>

Resumo: Na presente investigação analisaram-se os contributos da combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recorreu-se à metodologia qualitativa e a *focus group*, inquérito por questionário, entrevistas semiestruturadas, trabalhos produzidos pelos alunos e questionários de metacognição para recolha de dados. A análise dos dados baseou-se nas técnicas da *Grounded Theory*. Concluiu-se que as plataformas digitais melhoraram a aprendizagem histórica dos alunos e que as atividades construídas baseadas nesta combinação conduziram ao desenvolvimento da sua consciência histórica.

Palavras-chave: consciência histórica; metodologias ativas; tecnologias digitais; 1.º e 2.º CEB.

Abstract: This research analysed the contributions of combining active methodologies with digital technologies in a workshop-classroom model to the development of historical consciousness in primary school students. Qualitative methodology and *focus groups*, questionnaires, semi-structured interviews, student work and metacognition questionnaires were used to collect data. Data analysis was based on *Grounded Theory* techniques. It was concluded that digital platforms improved students' historical learning and that the activities based on this combination led to the development of their historical consciousness.

Keywords: historical consciousness; active methodologies; digital technologies; 1st and 2nd CEB (primary and elementary school).

1. Introdução

É notória a crescente e rápida difusão das tecnologias digitais na sociedade e na educação, que conduz à transformação dos cenários educativos que implicam novas abordagens na forma como se aprende História. Desta forma, o velho paradigma do aluno ser apenas o recetor de informação não se encaixa mais. É necessário formar alunos conscientes da realidade que os rodeia, ajudando-os a pensar sobre ela, analisando criticamente várias fontes de informação. Essa informação disponibilizada é constante, diversificada e imensa, e é importante desenvolver no aluno competências que lhe permita pesquisar, selecionar e organizar a informação mais adequada para a construção do seu conhecimento histórico (Barca, 2000; Matta, 2001; Revilla, 2019; Rüsen, 2016).

Neste sentido, a presente investigação surgiu no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa, com o propósito de compreender quais as potencialidades que as tecnologias digitais integradas em metodologias ativas têm no desenvolvimento da consciência histórica em alunos de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Este trabalho foi financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do Programa de Doutoramento TESLC (Technology Enhanced Learning and Societal Challenges), com bolsa de doutoramento FCTPD/BD/150425/2019.

2. Enquadramento teórico

Investigar em Educação pressupõe uma reflexão epistemológica e metodológica em torno dos fenómenos educativos, que envolve o conhecimento avançado de paradigmas e teorias que conduzem a um novo conhecimento que possa responder criticamente aos desafios educativos da sociedade. Neste caso, a Tecnologia Educativa, área de especialidade deste doutoramento, é um campo de estudo e de intervenção que procura investigar a conceção, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem com recurso às TIC (Silva, 2002).

Neste sentido, a integração da tecnologia deve ser encarada num quadro construtivista, enquanto ferramenta cognitiva que desenvolve o pensamento complexo dos alunos, envolvendo-os no seu processo de ensino e aprendizagem, conduzindo a uma aprendizagem significativa (Jonassen, 2007).

Na presente investigação, recorreu-se a várias ferramentas cognitivas para desenvolver o pensamento crítico e histórico do aluno, nomeadamente competências digitais, sociais e pessoais e a construção de novos conhecimentos históricos, conforme a intencionalidade pedagógica subjacente. Na impossibilidade de apresentar neste documento todas as plataformas digitais utilizadas, procurou-se, de seguida, espelhar algumas delas, ressaltando que umas foram utilizadas mais vezes do que outras, assim como foi necessário selecionar algumas para serem alvo de análise na tese, ficando outras por analisar.

Desta forma, as plataformas digitais *YouTube*, *Ted-ed* e *Edpuzzle* reforçam as potencialidades do vídeo enquanto ferramenta pedagógica que favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas acerca dos conteúdos históricos a abordar (Cruz, 2020; Minguela & Higón, 2015).

No presente estudo foram utilizadas, também, algumas plataformas digitais com a intencionalidade pedagógica de criação de mapas mentais e conceituais, bem como linhas de tempo sobre o conhecimento histórico, nomeadamente o *Bubbl.us*, *Lucidchart*, *X-mind* e *Mentimeter* (Vargas-Murillo, 2020). Ademais, com a intencionalidade pedagógica de responder a questões, em formato de questionário acerca do tema em estudo, foram utilizadas diferentes plataformas digitais ao longo das atividades propostas: *Google Forms*, *Nearpod*, *Socrative* e *Learning Apps* (Graça et al., 2021; Grilló Méndez et al., 2022). Com o propósito de criar livros digitais online e os partilhar com várias pessoas, a ferramenta cognitiva *Book Creator* também foi usada para a construção das narrativas históricas dos alunos (Trindade, 2014), bem como o *Picktochart* permitiu a construção de infográficos acerca do tema a estudar, através da sistematização de conceitos, ideias e conteúdos históricos de forma personalizada. A última plataforma digital a ser apresentada é o *Padlet*, que possibilitou a construção de murais virtuais, através de um espaço colaborativo em que os alunos tinham ao seu dispor as várias atividades pedagógicas, no qual tinham os documentos históricos a analisar e as questões orientadoras a responder (Barros, 2019).

Assim, verificam-se várias vantagens da utilização das tecnologias digitais na construção do conhecimento histórico dos alunos (Cruz, 2009; Fronza, 2021; Matta, 2001; Revilla, 2019; Trindade, 2014).

Neste seguimento, o professor torna-se mais capaz de desenhar ambientes de aprendizagem digitais e ativos para os seus alunos, dando-lhes a

oportunidade de serem elementos ativos, construtores do seu conhecimento, através do uso de metodologias ativas de aprendizagem.

As metodologias ativas desempenham um papel relevante na construção da aprendizagem, dado que atribui responsabilidade ao aluno na mesma, pois ele é um elemento ativo, participativo e crítico em todo o processo e o professor o orientador do mesmo (Mattar, 2017; Moran, 2018). Além disso, este tipo de metodologias dá enfoque à autonomia dos alunos, potencializando uma aprendizagem ativa pela interação do aluno com o conteúdo que está a aprender. Neste estudo, utilizaram-se as metodologias ativas da Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) e da Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*). Na primeira, o professor prepara os materiais e os alunos estudam-nos em casa, de forma autónoma, para que no momento da aula possam discuti-los com os colegas (Bergmann & Sams, 2016). No que concerne à segunda metodologia, o estudo dos materiais poderá ser feito em casa ou na própria sala de aula, minutos antes de a mesma iniciar. Numa primeira fase, os alunos respondem a uma questão e, posteriormente, registam as suas respostas. Discutem-nas a pares e, caso necessário, podem acrescentar ou corrigir informação, o que implica uma maior explicação da sua resposta para os seus colegas (Mazur, 2015). Assim, o uso das duas metodologias ativas selecionadas atribuiu um papel mais ativo ao aluno, permitindo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. No entanto, destacam-se fragilidades no uso das metodologias ativas como evidencia o estudo de Prieto Martín (2017), quando refere a falta de estudo prévio pelos alunos dos documentos e materiais disponibilizados pelo professor.

Neste sentido, aprender História nesta Era Digital implica que se (re)pensem em novas estratégias e ambientes de aprendizagem que combinem metodologias ativas e tecnologias digitais para que o aluno possa tornar-se mais ativo, participativo e crítico no seu processo de construção de conhecimento histórico e melhore o desenvolvimento da sua literacia histórica e digital. É inegável que a informação disponibilizada é constante, diversificada e imensa e os alunos frequentemente não sabem selecioná-la criticamente para construir o seu conhecimento. E, por isso, e considerando a complexidade do ensino de História, que envolve a análise de fontes e documentação variadas, considera-se que o uso das TIC possibilita organizar ambientes mediadores da aprendizagem em História, promovendo o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos (Matta, 2001; Revilla, 2019). Além disso, a proliferação de notícias falsas que são veiculadas nos meios digitais, que apesar de serem do presente são também do passado, e que muitas vezes manipulam acontecimentos e

personagens históricas e, por sua vez, levam a interpretações menos corretas acerca dos mesmos (Carretero et al., 2022). É por estas e outras razões impossíveis de descortinar neste capítulo, que o uso das TIC pode conduzir a uma maior motivação e interesse dos alunos pela sua aprendizagem histórica, pois trazem o passado de uma forma mais interativa, através de um questionamento constante (Staley, 2003; Trindade, 2014). Esse questionamento constante sobre o passado, através da análise de fontes históricas, pretende estimular a participação dos alunos na prática do historiador, tendo como ponto inicial as suas ideias prévias e em que o aluno aprende a pensar historicamente, a que designa de aula-oficina.

O modelo de aula-oficina assenta no socioconstrutivismo, em que o aluno tem uma participação ativa na construção dos seus conhecimentos, uma vez que tem como principal propósito experienciar o ofício do historiador através da exploração e análise de um conjunto diversificado de fontes históricas que podem ser em diferentes formatos. Numa primeira fase, o professor seleciona um conteúdo programático e pergunta aos alunos o que sabem a respeito do mesmo e, posteriormente, constrói propostas didáticas com tarefas orientadas para a exploração e análise das fontes históricas, sempre com a supervisão do professor, para caso surjam dúvidas estas possam ser esclarecidas. No final, procede-se a uma avaliação formativa para que os alunos possam refletir sobre as aprendizagens realizadas com o propósito de monitorizar uma aprendizagem efetiva (metacognição). Apraz referir nesta Era Digital a proposta de Silva et al. (2021), que desafia a uma reflexão acerca do modelo de aula-oficina à luz da História Digital, no qual a leitura e interpretação de fontes históricas em diferentes suportes e a utilização das tecnologias digitais pode ser uma mais-valia para que estes nativos digitais possam aprender de uma forma diferente, potenciando o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica.

O pensamento histórico caracteriza-se pela interpretação de fontes históricas do passado através do desenvolvimento de conceitos substantivos relacionados com a substância do conteúdo histórico, como por exemplo: “agricultor”, “impostos”, “nobre” e outros e de conceitos relativos à compreensão e construção da própria História: significância histórica, empatia histórica, multiperspetiva em História, evidência histórica, explicação histórica e mudança/permanência (Seixas & Morton, 2013). Destacar, de forma muito breve, cada um dos conceitos metahistóricos enunciados, dado que foram desenvolvidos na presente investigação com os alunos.

No que diz respeito ao conceito de significância histórica, este encontra-se associado à interpretação e importância histórica, em que se pretende compreender o significado que se atribui a um acontecimento, personagem e processo históricos (Cercadillo, 2000; Martín & Martínez, 2021). Já a empatia histórica é “a capacidade de calçar os sapatos de outra pessoa” (Shemilt, 1987). Envolve, por isso, a dimensão cognitiva (pensamentos), dado que é necessário pensar como as evidências do passado se enquadravam e afetiva (sentimentos), pois realiza-se uma tentativa de imaginar o que o agente histórico sentiu em determinada situação/acontecimento histórico (Davison, 2012). Porém, é necessário tempo e paciência da parte do professor para envolver os alunos em exercícios historicamente empáticos que desenvolvam o seu pensamento histórico e a sua criticidade.

Relacionado, também, com a criticidade, encontra-se o conceito de Multiperspetiva em Histórica que se encontra interligado com o conceito de evidência histórica. Trabalhar a multiperspetiva em História pressupõe compreender que o conhecimento sobre o passado é construído através da interpretação da evidência histórica, que representa os vestígios do passado e que decorre pelo constante questionamento a múltiplas fontes históricas, encarando que a História é feita de vários olhares e perspetivas diversas sobre o mesmo acontecimento histórico que, por vezes, são convergentes e/ou divergentes (Barca & Gago, 2001; Revilla, 2019; Gago, 2006). E, por isso, trabalhá-la em sala de aula com os alunos possibilita uma abertura para a formação da sua consciência histórica, nomeadamente para a compreensão do presente à luz do passado com um olhar no futuro. Neste sentido, o conceito de evidência histórica torna-se importante para trabalhar o conceito anterior, dado que implica a interpretação de fontes históricas, envolvendo a realização de inferências sobre as mesmas e não a sua leitura superficial (Ashby, 2003; Shemilt, 1987).

Também a explicação histórica foi trabalhada ao longo do estudo. Esta remete para conceitos como causalidade e consequência, dado que em História procura-se compreender o que leva o sujeito histórico a agir de determinada forma, tentando entender quais os motivos e finalidades das suas ações, dando resposta às questões “porque” e “como”, juntamente com a descrição, justificação e interpretação (Barca, 2000).

Por último, referir o conceito de temporalidade histórica, que implica pensar à luz das ideias de mudança e permanência em História. Compreendem-se conceitos como cronologia, duração e horizonte temporal, o conhecimento de datas, a representação do tempo, as noções temporais associadas

à mudança social e à causalidade (Barca & Solé, 2012; Freitas et al., 2010). Neste sentido, o conceito de mudança está associado à ideia de evolução, continuidade ou permanência que deve ser trabalhada com crianças desde tenra idade, através da exploração de fotografias de épocas diferentes e da construção de linhas do tempo (Barca & Solé, 2012).

A consciência histórica, contrariamente ao pensamento histórico, não é algo inerente ao ser humano, pois necessita de um desenvolvimento psicológico. Na perspetiva de Rüsen (1993, 2001, 2016), a consciência histórica é a capacidade de orientação temporal do indivíduo no seu tempo, tendo sempre como referência o passado, presente e futuro. O autor sistematizou (1993) quatro tipos de consciência histórica na forma de uma tipologia geral do pensamento histórico: a) consciência histórica tradicional – a orientação na vida é assente em tradições; b) consciência histórica exemplar – o passado é encarado como uma lição a ter em conta no presente e no futuro; c) consciência histórica crítica – a História rompe com a continuidade; d) consciência histórica ontogenética – a mudança dá sentido ao passado. Em 2015, reviu a sua tipologia e considerou que a consciência crítica deveria estar presente no “salto” que se deveria realizar de um nível para o outro, propondo assim três tipologias (consciência tradicional, consciência exemplar e consciência ontogenética) em vez de quatro, funcionando a consciência crítica de alavanca para os outros tipos de consciência histórica. A narrativa histórica é a face material da consciência histórica que permite o ser humano se orientar no tempo, que implica o desenvolvimento de conhecimentos e competências históricas (Gago, 2019). Por essa razão, ao longo do projeto, foram construídas narrativas históricas pelos alunos para compreender a forma como pensavam historicamente, construíam o seu conhecimento histórico e desenvolviam a sua consciência histórica, assim como os exercícios de consciência histórica também aplicados.

Assim, a construção de ambientes de aprendizagem que combinem os pressupostos teóricos enunciados podem potenciar a aprendizagem histórica, o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica nos alunos, desenvolvendo competências históricas e digitais importantes para esta Era Digital.

3. Metodologia

No que diz respeito à metodologia de investigação, optou-se por seguir uma metodologia qualitativa, em que se recorreu ao método de estudo de caso (Coutinho, 2011) para compreender duas realidades educativas,

selecionando duas turmas de duas escolas públicas de dois agrupamentos de escolas distintos do concelho de Braga: uma turma de 4.º ano de escolaridade (1.º CEB) e outra do 6.º ano de escolaridade (2.º CEB). A primeira era constituída por alunos que tinham idades compreendidas entre os nove e 10 anos e a segunda era formada por alunos com idades compreendidas entre 11 e 12 anos.

Neste sentido, construiu-se a seguinte questão de investigação: “Qual o contributo das tecnologias digitais integradas em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, para o desenvolvimento da consciência histórica em alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico?”.

Com o propósito de dar resposta à questão, traçaram-se os objetivos: a) compreender de que modo a utilização das plataformas digitais *TED-ed*, *Youtube*, *Padlet* e outras contribuem para que os alunos se apropriem de conceitos estruturais que promovam a sua consciência histórica; b) identificar os contributos da utilização da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de aula-oficina como metodologias promotoras de desenvolvimento de competências históricas e da consciência histórica nos alunos; c) desenvolver práticas educativas com base em metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais, que desenvolvam a consciência histórica dos alunos a partir dos pressupostos científico-pedagógicos de base do estudo e dos dados recolhidos na investigação realizada; e por fim, d) avaliar o impacto das metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina e tecnologias digitais na mudança tecnológica e metodológica do ensino de História, com reflexos no processo de aprendizagem de História, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos.

Foram aplicadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados em vários momentos da investigação. Numa primeira fase, foi aplicado um inquérito por questionário inicial com o propósito de compreender as opiniões e perceções dos alunos sobre a temática a estudar; um *focus group* aos alunos para identificar as tecnologias digitais e metodologias utilizadas nas aulas de História e, ainda, uma entrevista semiestruturada aos professores para identificar as tecnologias digitais e metodologias utilizadas nas aulas de História e estratégias adotadas para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos alunos.

Seguiu-se um outro momento de construção e implementação de atividades com várias tarefas que envolveram a utilização de algumas plataformas

digitais como recurso para a aprendizagem e exploração de documentos históricos, em que se combinava, de forma pontual e contextualizada, as metodologias ativas referidas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, com o intuito de desenvolver o pensamento histórico e consciência histórica dos alunos, conducentes à sua aprendizagem histórica. As sessões de intervenção tinham as seguintes temáticas.

Tabela 1 Temáticas das sessões de intervenção do projeto de investigação

1.º Ciclo do Ensino Básico – 4.º ano	2.º Ciclo do Ensino Básico – 6.º ano
1.ª atividade – “Peste Negra <i>versus</i> Covid-19 em Portugal”	1.ª atividade – “O Estado Novo”
2.ª atividade – “A consolidação da identidade nacional com a Batalha de Aljubarrota”	2.ª atividade – “A Guerra Colonial”
3.ª atividade – “Os Descobrimentos portugueses e a Era da Globalização”	3.ª atividade – “O 25 de Abril de 1974”
4.ª atividade – “Do Estado Novo ao 25 de Abril de 1974”	4.ª atividade – “O Pós 25 de Abril de 1974”

Fonte Retirado de Graça (2023).

Na construção do desenho das sessões, considerou-se a própria linguagem nos enunciados e questões colocadas nas tarefas, uma vez que houve uma adequação da linguagem e da atividade ao ano de escolaridade em questão e das características dos alunos das turmas.

Posteriormente, numa segunda fase, aplicou-se um outro *focus group* aos alunos, uma entrevista semiestruturada aos professores e uma ficha de avaliação do projeto com o intuito de avaliar o impacto das metodologias ativas e tecnologias digitais na mudança metodológica do ensino de História, com reflexos no processo de aprendizagem da História, na promoção de competências históricas e de consciência histórica dos alunos. Também os trabalhos produzidos pelos alunos e os exercícios de consciência histórica foram objeto de análise, pois permitiu compreender como os alunos pensavam historicamente e a forma como se orientavam temporalmente, baseados na tríade tempo passado – presente – futuro. Revelou-se, igualmente, importante a aplicação de questionários de metacognição em cada uma das atividades desenvolvidas para averiguar as aprendizagens construídas (a metacognição) e do desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica. De destacar que, ao longo das intervenções, a observação participante esteve sempre presente, dado que proporcionou o contacto

direto do investigador com os sujeitos/alunos no contexto natural do seu dia-a-dia, sem qualquer manipulação ou controlo dos sujeitos envolvidos.

No que concerne à análise dos dados qualitativos, utilizaram-se as técnicas de análise da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1998), através de uma categorização dos dados recolhidos em temas ou conceitos por meio de um método de comparação sistemático que passa por três fases: codificação aberta, no qual os dados são decompostos em unidades de significado, atribuiu-se um nome ou código, e emergem os conceitos; codificação axial, em que os conceitos são reorganizados em torno de um eixo e relacionam-se categorias; e por fim, codificação seletiva, no qual a categoria central em torno da qual se agrupam as outras categorias. Esta análise foi apoiada pelo *software Nvivo* que auxiliou a organização e análise dos dados recolhidos. Foram tidas em conta todas as questões éticas, mantendo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados, atribuindo números aos participantes e ocultando rostos das fotografias.

4. Apresentação e discussão dos dados

Para este capítulo, optou-se por responder às questões de investigação delineadas, através dos dados recolhidos, dividindo a análise em quatro sub-pontos. Contudo, conscientes da quantidade de dados e da impossibilidade de os apresentar todos neste documento, selecionou-se alguns aspetos que foram considerados importantes em cada um dos pontos analisados.

4.1. Contributos das tecnologias digitais utilizadas para o desenvolvimento da consciência histórica

Relativamente a este ponto, foi realizada a análise em cada um dos ciclos de ensino, cruzando, posteriormente, os dados e culminando na seguinte figura.

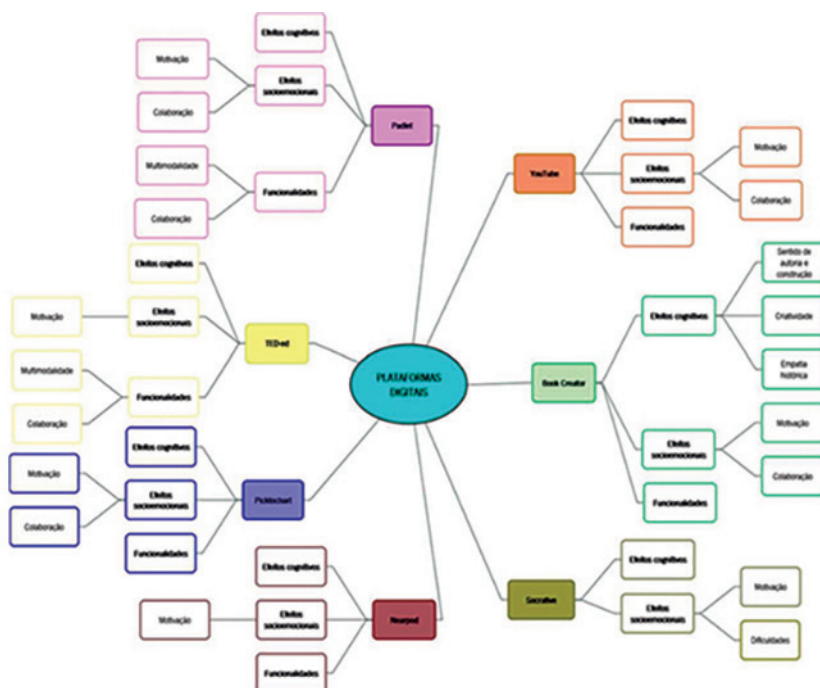


Figura 1 Contributos das plataformas digitais para a aprendizagem histórica (1.º e 2.º CEB)

Fonte Autoria própria com recurso ao software NVivo.

As plataformas digitais analisadas evidenciaram efeitos cognitivos na aprendizagem histórica dos alunos, visto que foram integradas como ferramentas cognitivas que potenciaram o desenvolvimento do pensamento complexo dos alunos como defende Jonassen (2007). Ressalva-se a plataforma *Book Creator*, que dentro dos contributos cognitivos, emergiram as subcategorias “Sentido de autoria e construção”, “Criatividade” e “Empatia histórica”. Vejam-se as seguintes respostas:

Fizemos um livro com os nossos textos. [Aluno 7, 1.º CEB]

Porque adorei pôr-me na pele de um soldado. [Aluno 12, 2.º CEB]

Nestas duas últimas respostas, os alunos demonstraram ter sido importante o desenvolvimento deste conceito metahistórico para a sua aprendizagem histórica ao colocarem-se no lugar do agente histórico que viveu o acontecimento histórico (Davison, 2012; Shemilt, 1987).

Igualmente emergiram ideias que remetiam para contributos socioemocionais, ao nível da “Motivação” e “Colaboração”, nomeadamente nas plataformas *Padlet*, *YouTube*, *Book Creator* e *Picktochart*. Repare-se nas respostas que se seguem:

Pra mim, o Youtube, essa plataforma do Youtube, contribuiu muito porque tinha lá vídeos de História, de tudo o que aconteceu e ajudou-me a compreender muitas coisas, sim. [Aluno 21, 1.º CEB]

Responder às perguntas foi muito importante. [Aluno 15, 2.º CEB]

Vi vídeos muito interessantes. [Aluno 21, 1.º CEB]

Por fim, constataram-se contributos das plataformas *Socrative*, *Nearpod*, *Padlet*, *YouTube*, *Book Creator* e *TED-ed* relativamente às suas “Funcionalidades”, sendo que nesta última plataforma, os alunos destacaram a “Multimodalidade” e “Colaboração”, visto que esta possibilitou que o professor fizesse intervenções no vídeo, apresentando várias modalidades de comunicação no uso da plataforma: ver, ouvir, escrever, através de questões de escolha múltipla ou dissertativas (Minguela & Higón, 2015). Em ambos os ciclos de ensino, o uso destas plataformas digitais enquanto ferramentas cognitivas (Jonassen, 2007), potenciaram a construção da aprendizagem histórica dos alunos, através de tarefas que incidiram no trabalho com conceitos meta-históricos, que possibilitaram o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica.

4.2. Potencialidades na utilização das metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos

Os contributos da utilização das metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo da aula-oficina para a aprendizagem histórica encontram-se na figura 2.

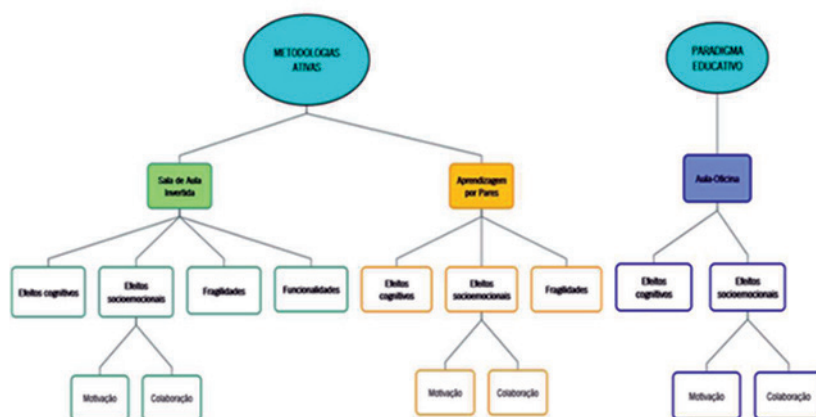


Figura 2 Contributos das metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares e modelo da aula-oficina para a aprendizagem histórica (1.º e 2.º CEB)

Fonte Autoria própria com recurso ao software NVivo.

Relativamente às metodologias ativas, evidenciaram-se “Efeitos cognitivos” nas ideias dos alunos, no qual focam o desenvolvimento da sua cognição histórica de uma forma ativa (Barca, 2000; Moran, 2018). Veja-se os seguintes exemplos:

Assim podemos corrigir em pares e assim vimos o que estava mal e bem.

[Aluno 7, 1.º CEB]

Eu aprendi melhor. [Aluno 13, 1.º CEB]

Aprendi muito a estudar. [Aluno 1, 2.º CEB]

Também se verificam potencialidades a nível socioemocional, ressaltando as subcategorias “Motivação” e “Colaboração”, em que reforçam o ambiente de aprendizagem colaborativo e mais ativo que possibilitou a construção de conhecimento histórico:

Porque eu adorei ler e posso ler outra vez. [Aluno 8, 1.º CEB]

Por causa que nós por exemplo não sabíamos uma coisa e o nosso colega podia-nos ajudar, o nosso colega de grupo. [Aluno 15, 2.º CEB]

Contudo, verificaram-se pontos menos positivos e fragilidades na utilização das metodologias da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, nomeadamente a falta de estudo prévio dos documentos históricos em casa, evidenciado também no estudo de Prieto Martín (2017).

No que concerne ao modelo de aula-oficina, utilizado em todas as sessões de intervenção, foi possível concluir que a exploração e análise dos documentos históricos de forma autônoma e ativa dos alunos, potencializou a sua aprendizagem histórica (Barca, 2004, 2021). As seguintes respostas ilustram os efeitos cognitivos que o modelo potencializou:

A análise de documentos históricos em grupo ajudou-me a aprender melhor e, principalmente, a fazer uma ligação entre eles. [Aluno 22, 1.º CEB]

Consegui aprender mais. [Aluno 21, 2.º CEB]

Assim, esta visão socioconstrutivista potencia um outro papel do aluno, mais ativo na construção da sua aprendizagem histórica, no qual a interação com o outro se revelou fundamental (Bergmann & Sams, 2016; Mazur, 2015).

4.3. Impacto da implementação das práticas educativas construídas para desenvolvimento da consciência histórica dos alunos

O desenho das sessões de intervenção, assente na combinação de metodologias ativas e tecnologias digitais, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, possibilitou o trabalho em torno de conceitos metahistóricos decorrentes da aplicação dos exercícios de consciência histórica e de multiperspetiva em História, assim como das narrativas históricas construídas pelos alunos. Desta forma, através destes foi possível entender a forma como os alunos pensavam historicamente na construção do conhecimento histórico e desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen, 1993, 2010, 2015, 2016).

Neste sentido, para o desenvolvimento e análise da consciência histórica dos alunos foram construídas atividades que envolveram o trabalho com conceitos metahistóricos, culminando num sistema de categorização em torno de sete conceitos metahistóricos: orientação temporal, significância histórica, explicação histórica, evidência histórica, mudança em História, multiperspetiva em História e empatia histórica (Figura 3).

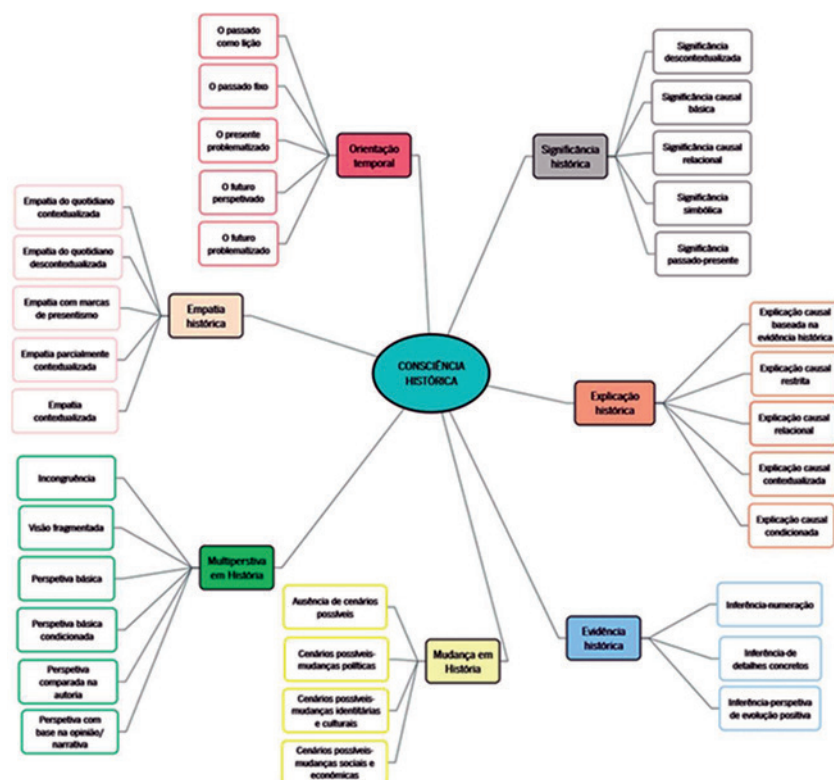


Figura 3 Sistema de categorização da consciência histórica (1.º e 2.º CEB)

Fonte Autoria própria com recurso ao *software NVivo*

Ressalvar que, é impossível apresentar com o grau de profundidade que estes merecem neste capítulo e, por isso, serão referidas apenas as categorias que emergiram em cada um dos conceitos metahistóricos, não havendo espaço para exemplificar cada uma delas com ideias dos alunos.

Em ambos os ciclos de ensino, os alunos mostraram níveis de ideias de significância histórica, que geraram as seguintes categorias: “Significância descontextualizada”, “Significância causal básica”, “Significância causal relacional”, “Significância simbólica” e “Significância passado-presente”. No entanto, no 1.º CEB, apenas não se verificou a categoria “Significância descontextualizada”, já no 2.º CEB, as categorias “Significância simbólica” e “Significância passado-presente” não foram evidentes.

Ressalvam-se, também, as categorias que emergiram em torno da orientação temporal: “Orientação temporal: o passado fixo”, “Orientação temporal: o passado como lição”, “Orientação temporal: o presente problematizado” e “Orientação temporal: o futuro perspectivado”. As ideias presentes nas respostas dos alunos do 1.º CEB focaram todas as categorias apresentadas, porém, no 2.º CEB somente revelaram ideias que se enquadravam nas categorias “Orientação temporal: o presente problematizado” e “Orientação temporal: o futuro perspectivado”.

Dos desafios propostos aos alunos, surgiram ideias que remetiam para o conceito de explicação histórica, no qual foi possível identificar as seguintes categorias: “Explicação causal restrita”, “Explicação causal baseada na evidência histórica”, “Explicação causal relacional”, “Explicação causal contextualizada” e “Explicação causal condicionada”. No 1.º CEB apenas se encontraram ideias que focavam a categoria “Explicação causal baseada na evidência histórica” e já no 2.º CEB tal não se verificou, emergindo somente as restantes. Assim, trabalhar a explicação histórica implica um pensamento causal que deve ser desenvolvido desde tenra idade nas crianças, para que estas possam compreender as causas que levaram o sujeito histórico a agir de determinada forma (Domínguez, 2015).

Relativamente ao conceito metahistórico de empatia histórica, o exercício de potenciou mais o seu desenvolvimento foi a construção de narrativas históricas. Não se pretendia construir um modelo de progressão de ideias históricas acerca do conceito, uma vez que as categorias que emergiram não permitiram a sua distribuição por níveis: “Empatia do quotidiano descontextualizada”, “Empatia do quotidiano contextualizada”, “Empatia com marcas de presentismo”, “Empatia parcialmente contextualizada” e “Empatia contextualizada”. Os alunos do 1.º CEB revelaram ideias em que emergiram todas estas ideias e no 2.º CEB apenas as categorias: “Empatia do quotidiano descontextualizada”, “Empatia do quotidiano contextualizada” e “Empatia contextualizada”. A Figura 4 retrata duas das narrativas históricas, em que foi trabalhado o conceito, presentes no livro digital que foram construídas pelos alunos na plataforma *Book Creator*.



Figura 4 Exemplos de narrativas históricas construídas pelos alunos do 1.º CEB e 2.º CEB, respetivamente, na plataforma *Book Creator*

Fonte Retirado do *padlet* da turma.

Alguns alunos experimentaram a opção de gravação áudio da plataforma digital, no qual gravaram a sua narrativa histórica, experimentando uma outra forma de apresentar a mesma.

Um outro conceito metahistórico trabalhado nas atividades propostas neste estudo para o desenvolvimento da consciência histórica foi o de multi-perspetiva em História. Este trabalho só foi possível pelo questionamento constante às várias fontes históricas que ofereciam vários olhares e perspetivas sobre o mesmo acontecimento histórico, através do modelo de aula-oficina (Barca, 2000; Gago, 2012).

Das ideias dos alunos foi possível identificar as seguintes categorias em torno do conceito: “Incongruência”, “Visão fragmentada”, “Perspetiva básica”, “Perspetiva básica condicionada”, “Perspetiva comparada na autoria” e “Perspetiva com base na opinião-narrativa”.

Como já referido anteriormente, a própria construção da tarefa condicionou as ideias históricas dos alunos e, por isso, os conceitos metahistóricos de mudança em História e evidência histórica, apenas foram mais trabalhados de forma mais evidente num dos ciclos de ensino, isto mediante os dados selecionados para análise, podendo surgir, eventualmente, noutros dados decorrentes de outras tarefas desenvolvidas no estudo que não foram objeto de análise.

Relativamente à ideia de mudança em História, só os alunos do 1.º CEB remeteram ideias que se enquadravam neste conceito metahistórico, conduzindo à construção de várias categorias: “Ausência de cenários possíveis”, “Cenários possíveis - mudanças políticas”, “Cenários possíveis – mudanças identitárias e culturais” e “Cenários possíveis – mudanças sociais e económicas”. Não é de todo uma tarefa fácil criar cenários para um percurso temporal que ainda não aconteceu, nem saberemos se acontecerá, sem qualquer evidência histórica. Porém, grande parte dos alunos conseguiu criar cenários possíveis para um acontecimento histórico que ainda não sucedeu, argumentando as suas ideias históricas (Chapman, 2009, 2021).

Já no que concerne ao conceito de evidência histórica, este foi mais evidente nas respostas dos alunos do 2.º CEB na tarefa que foi analisada. Emergiram, portanto, três categorias em torno do conceito: “Inferência – numeração”; “Inferência de detalhes concretos” e “Inferência – perspectiva de evolução positiva”.

Construir este tipo de tarefa possibilita que os alunos compreendam melhor o passado através da realização de inferências sobre as fontes, com base na evidência, mostrando o desenvolvimento do seu pensamento histórico e consciência histórica.

4.4. Mudança metodológica e tecnológica do ensino de História para o desenvolvimento da consciência histórica

A construção destas atividades, baseada na combinação de tecnologias digitais e metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, foi possível devido ao olhar direcionado da investigadora para quem aprende e como aprende, numa linha de pensamento socioconstrutivista.

Neste sentido, procurou-se representar através de um esquema a relação entre os vários conceitos que conduziram a essa mudança tecnológica e

metodológica para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (Figura 5).

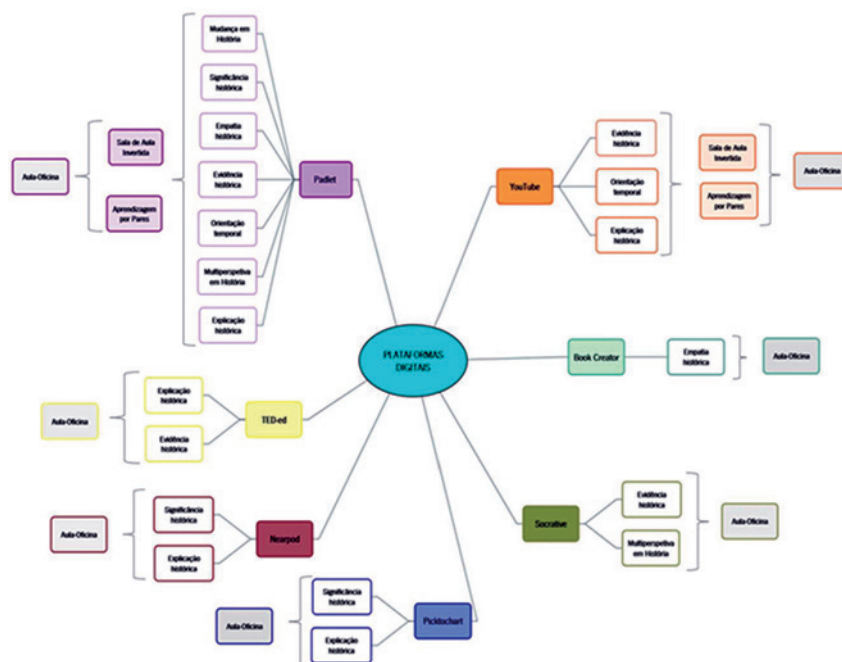


Figura 5 Mudança tecnológica e metodológica para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (1.º e 2.º CEB)

Fonte Autoria própria com recurso ao *software NVivo*

Os conceitos metahistóricos trabalhados nas atividades implementadas foram os que mais predominaram com a utilização de determinada plataforma digital, reconhecendo que outras poderão também ter contribuído, mas não de forma tão acentuada como estas.

A aula-oficina esteve sempre presente ao longo de todas as atividades do projeto, sendo combinadas com algumas plataformas digitais e, por vezes, metodologias ativas, dependendo da intencionalidade pedagógica subjacente. Todas as atividades propostas foram concebidas numa lógica de colocar os alunos a pensar historicamente sobre os acontecimentos históricos, através do trabalho com os conceitos metahistóricos.

Deste modo, a utilização da plataforma digital *Padlet*, combinada com as metodologias ativas da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares, operacionalizadas no modelo de aula-oficina permitiu o desenvolvimento dos sete conceitos metahistóricos: mudança em História, significância histórica, empatia histórica, evidência histórica, orientação temporal, multiperspetiva em História e explicação histórica. As funcionalidades do *Padlet* foram reconhecidas pelos alunos de ambos os ciclos de ensino, como repositório das atividades, pela sua multimodalidade e colaboração, nomeadamente pela presença de todos os documentos históricos a explorar e questões a responder ao longo das atividades, através das duas metodologias ativas e do modelo de aula-oficina. A construção da aprendizagem histórica tornou-se, por isso, mais motivadora e colaborativa.

Relativamente à utilização da plataforma *TED-ed*, integrada no modelo de aula-oficina, foi possível verificar que os alunos conseguiram desenvolver conceitos metahistóricos de explicação histórica e evidência histórica, potenciando a construção da sua aprendizagem histórica, por promover a compreensão histórica do conteúdo histórico estudado, através da possibilidade de responder enquanto visualizavam o vídeo, assim como a motivação no uso da plataforma.

Também o *YouTube*, juntamente com o uso das metodologias da Sala de Aula Invertida e Aprendizagem por Pares contribuiu para o trabalho de exploração dos conceitos metahistóricos de evidência histórica, orientação temporal e explicação histórica. A sua utilização contribuiu para uma melhor compreensão de como os alunos pensavam historicamente e como incorporavam os conteúdos históricos com os procedimentos metodológicos da construção do conhecimento histórico.

Direcionado para o desenvolvimento da empatia histórica nos alunos, o *Book Creator*, demonstrou-se muito útil para a construção ativa das narrativas históricas, remetendo para um sentido de autoria e criatividade, evidenciado nas respostas dos alunos, acompanhado de motivação e colaboração no uso da própria ferramenta.

O trabalho em torno dos conceitos metahistóricos de evidência histórica e multiperspetiva em História também foi potenciado pela utilização da plataforma digital *Socrative*, no qual houve uma exploração de documentos históricos em que os alunos tinham de responder na plataforma.

Referir, por fim, o *Nearpod* que foi utilizado no 1.º CEB num exercício de consciência histórica, em que os alunos trabalharam a significância histórica no âmbito da temática dos descobrimentos portugueses, mas também de explicação histórica quando se pediu opinião dos alunos se achavam que nos dias de hoje ainda existia escravatura e para o explicarem. Também foram trabalhados os mesmos conceitos metahistóricos anteriores com a plataforma *Picktochart*, utilizada apenas no 2.º CEB, no qual tiveram de pesquisar informação, para posteriormente, em sala de aula, construir um infográfico para explicar o acontecimento histórico e mostrar a sua importância e/ou significado na época e na atualidade.

Assim, é possível realizar uma mudança metodológica do ensino de História, a partir de trabalho centrado na disciplina de História, que seja capaz de desenvolver a consciência histórica, através de metodologias ativas e tecnologias digitais. A combinação desenvolvida possibilitou o desenvolvimento de competências históricas e digitais, mas também das competências exigidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017) e nas Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b), para este século, uma vez que com este estudo pretendia-se que os alunos pudessem, efetivamente, desenvolver a sua consciência histórica e aprender História. No discurso da professora da turma são focados efeitos positivos destes ambientes digitais e ativos:

Teve efeitos muito positivos, lógico. Eles mostraram no fim que afinal eles conseguiram conhecer factos, reter, assimilar os conhecimentos e aplicá-los. Isto houve uma envolvimento, também foi o tempo que demorou, certo? O facto de eles fazerem esta abordagem à História nestas plataformas e nestas metodologias todas, eu penso que em termos de conhecimento eles atingiram plenamente, foi atingido plenamente. Eles ficaram ali com conhecimentos, a maioria deles. (...) [Professora titular do 1.º CEB]

Autonomia, é sem dúvida uma daquelas fundamentais. A responsabilidade, crescer também como pessoa, evolução pessoal. (...) A relação interpessoal, também. Depois por outras palavras já tínhamos falado do raciocínio e da resolução dos problemas. A questão da própria língua e do pensamento crítico. (...) E depois é aquela parte que eu acho muito importante para além do saber científico, o desenvolvimento pessoal e a autonomia. (...) a partilha é fundamental: saber ouvir, nós sabermos ouvi-los a eles e eles saberem-se ouvir uns aos outros. [Professora titular do 2.º CEB]

Assim, é notório que ao longo das atividades, os alunos desenvolveram a área de competências “Linguagens e textos”, em que tiveram que exprimir e mobilizar diferentes linguagens e textos, podendo ser entendidos aqui como fontes diversas em suporte e mensagem no âmbito da História de modo adequado aos diferentes contextos; de “Informação e comunicação”, nas tarefas de pesquisa, seleção e construção autónoma do seu conhecimento histórico, que exigiu o desenvolvimento do pensamento crítico perante a informação, analisando-a e argumentando e, por isso, da área relativa ao “Pensamento crítico e pensamento criativo”; competências na área de “Raciocínio e resolução de problemas”, que implicou a interpretação de informação histórica, construindo conhecimento histórico; competências na área “Relacionamento interpessoal”, referente à interação com os outros e que pressupunha uma adaptação e adequação dos seus comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração, aprendendo a trabalhar em equipa, recorrendo a diferentes meios; e ao “Saber científico, técnico e tecnológico, no qual os alunos tiveram que mobilizar o que compreenderam e construíram, aplicando-o para resolver questões relacionados com os acontecimentos históricos (Oliveira-Martins et al., 2017).

5. Considerações finais

Este estudo contribuiu para o campo científico das Ciências da Educação, pois permitiu demonstrar que os alunos do 1.º CEB e 2.º CEB, através das várias tarefas pedagógicas assentes na combinação apresentada anteriormente, aprenderam a pensar historicamente e desenvolveram a sua consciência histórica. Esse desenvolvimento espelha-se por meio do trabalho dos conceitos metahistóricos presentes nas tarefas realizadas e respetiva análise das ideias dos alunos a estes desafios, tendo emergido categorias, que decorreram dos contributos que as plataformas digitais e as duas metodologias ativas, operacionalizadas no modelo de aula-oficina, evidenciando mudanças na forma de aprender a pensar historicamente. Possibilitou, ainda, recolher evidências que defendem que os alunos, mesmo os mais novos, são capazes de pensar historicamente e de se orientar no tempo tendo em consideração a tríade temporal – passado, presente e futuro.

Neste sentido, esta combinação desenvolveu competências históricas e digitais, mas também competências exigidas no PASEO e nas AE, uma vez que com a implementação deste projeto pretendia-se que os alunos pudessem, efetivamente, aprender História, desenvolvendo a sua consciência histórica.

Destacam-se limitações do estudo ao nível metodológico, dado que este não permite realizar generalizações dos resultados obtidos, nem é esse o seu propósito. O facto de se ter optado pelo estudo de caso, neste caso múltiplo, apenas permitiu compreender a realidade de cada um dos contextos, não possibilitando a generalização. Além disso, não foi possível analisar todos os dados recolhidos nesta investigação, ficando dados por analisar e que seriam muito pertinentes para ajudar a responder às questões e objetivos de investigação.

São visíveis alguns estudos que procuraram investigar acerca do uso das tecnologias digitais para a construção da aprendizagem histórica e desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos (Cruz, 2009; Matta, 2001; Revilla, 2019; Trindade, 2014). Porém, não havia um estudo que relacionasse as tecnologias digitais e as metodologias ativas para o ensino de História e para o desenvolvimento do pensamento histórico e consciência histórica, como foi feito neste estudo. Há, portanto, a necessidade de investigar mais sobre esta temática em contexto de sala de aula, pois é neste contexto que tudo acontece, e onde se podem avaliar as dificuldades dos alunos na forma como aprendem história e a pensam, e como conseguem desenvolver a sua consciência histórica. Sugere-se, por isso, a construção de mais tarefas assentes nesta combinação, que dê oportunidades aos alunos de operar cognitivamente em História, combinando tecnologias digitais e metodologias ativas.

Outra sugestão seria a realização de investigações comparativas entre países, bem como realizar estudos longitudinais, procurando acompanhar os alunos ao longo de vários anos e níveis de escolaridade. Seria, também, interessante, fazer um estudo experimental, onde se pudesse fazer a comparação entre propostas de atividades mais tradicionais e as tarefas propostas no estudo, com uso da tecnologia e de metodologias ativas para aprender História. Também os manuais escolares digitais deveriam integrar atividades mais desafiadoras como as construídas neste estudo. Por último, seria pertinente investigar a experimentação da construção de atividades deste tipo com outras plataformas digitais e metodologias ativas, procurando compreender potencialidades e fragilidades das mesmas na sua implementação em sala de aula.

Assim, procurou-se dar pistas de trabalho aos professores para que possam promover este tipo de atividades nos seus contextos educativos.

6. Referências bibliográficas

Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus, Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens* [Tese de doutoramento]. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131-144). Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-69). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-269.

Barca, I., & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 91-100.

Barros, D. (2019). Padlet: estratégia didáticopedagógica em fóruns para cursos on-line. In *App-Education: Fundamentos, contextos e práticas educativas lusobrasileiras na cibercultura* (pp. 241-254). EDUFBA.

Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. LTC.

Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação E Pesquisa*, 44, e164920-1-e164920-16.

Carretero, M., Cantabrana, M., & Parellada, C. (2022). *History Education in the Digital Age*. Springer.

Cercadillo, L. (2000). *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain. Creating Knowledge in the 21 St Century: Insights from Multiple Perspectives* – American Educational Research Association Conference.

Chapman, A. (2009). Introduction: constructing history 11-19. In H. Cooper & A. Chapman (Eds.), *Constructing History*, 11-19 (pp. 1-8). Sage.

Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 21-35). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Almedina.

Cruz, S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online* [Tese de doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Cruz, S. (2020). EdPuzzle: estimular a aprendizagem com recurso a vídeo e a quizzes. In A. A. Carvalho (Ed.), *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 47-59). Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History matters* (pp. 11-31). NZCER.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Biblioteca de Íber.

Freitas, M. L., Solé, G., & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Plural Editores.

Fronza, M. (2021). Os vídeos de história no Youtube como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), Epistemologias e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 71-89). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Gago, M. (2006). O olhar dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca (Org.), *Actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-73). Cied, Universidade do Minho.

Gago, M. (2019). *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Conceções de Professores*. Edições Afrontamento.

Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2021). O potencial das ferramentas cognitivas Educaplay e LearninApps na consolidação de saberes. In C. Fernández, B. García, M. Miranda, & H. Delgado (Eds.), *La evaluación de las enseñanzas en los contextos digitales: nuevas perspectivas y enfoques evaluativos* (pp. 98-110). Editorial DYKINSON.

Graça, V. (2023). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/89807>

Grilló Méndez, A., Marzo-Navarro, M., & Pedraja Iglesias, M. (2022). ¿El uso de SOCRATIVE fomenta la participación y el aprendizaje activo? Análisis desde la perspectiva del alumnado. *Revista Educación. Investigación, Innovación y Transferencia*, 1, 1-10. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.202216392

Martín, N., & Martínez, P. (2021). Significância histórica sob a perspectiva de estudantes colombianos. Permanência e transformação dos modelos de evocação histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología Desde El Caribe*, 44, 37-65. <https://doi.org/10.14482/MEMOR.44.986.1>

Matta, A. (2001). *Procedimentos de autoria hipermídia em rede de computadores, um ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História* [Tese de doutoramento]. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Mattar, J. (2017). *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. Artesanato Educacional.

Mazur, E. (2015). *Peer Instruction: A revolução da aprendizagem ativa*. Penso.

Minguela, A., & Higón, D. (2015). TED-Ed una herramienta online para fomentar el auto-aprendizaje. *Revista d'innovació Docent Universitària*, 7, 15-19.

Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In J. Moran & L. Bacich (Eds.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Prieto Martín, A. (2017). *Flipped Learning- Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Revilla, M. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente* [Tese de doutoramento]. Universidad de Valladolid.

Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Human Sciences Research Council.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. UnB.

Rüsen, J. (2010). *História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*. Editora da Universidade de Brasília.

Rüsen, J. (2015). *Humanismo e didática da história* (M. A. Schmidt, I. Barca, M. Fronza, & L. Nechi (eds.). W.A. Editores.

Rüsen, J. (2016). A Função da Didática da História: A Relação entre a Didática da História e a (meta) História. In M. S. Schmidt & E. Martins (Eds.), *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história* (pp. 13-42). W.A. Editores.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd

Silva, B. (2002). A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo. In A. Flávio & E. Macedo (Eds.), *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* (pp. 65-91). Porto Editora.

Silva, M., Mendes, B., & Nicolini, C. (2021). A aula-oficina e as suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In L. Alves, M. Gago e M. Lagarto (Coord.), *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 101-113). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 36-61). The Falmer Press.

Staley, D. J. (2003). *Computers, visualization, and history how new technology will transform our understanding of the past*. New York: M. E.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology: an overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp.158-183). Sage.

Trindade, S. (2014). *O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* [Tese de doutoramento]. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/26421>

Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista "Cuadernos,"* 61(1), 69-76.

Documentação legal e outros documentos normativos

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 4.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal – 6.º ano*. Ministério da Educação.

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Transição para a inatividade laboral e condição sénior: Dinâmicas socioeducativas e envelhecimento ativo*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.9>

Sílvia Nunes**

Fátima Antunes***

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0002-3594-551X>

*** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0001-9045-7757>

Resumo: A transição para a inatividade laboral e a condição sénior constitui um processo social dinâmico e multifacetado, influenciado por fatores biográficos, estruturais e institucionais. Fundamentado num referencial teórico interdisciplinar e sustentado por uma abordagem metodológica mista, o estudo revelou significados atribuídos à participação em dinâmicas socioeducativas pelos sujeitos, identificando-se: estratégia para superar dificuldades; meio de ocupação do tempo livre e de aprendizagem; recurso de bem-estar e socialização; ferramenta de mobilização do capital social. Concluiu-se que a adaptação à inatividade laboral é mediada por fatores como o capital cultural, as condições económicas e as políticas públicas.

Palavras-chave: Transição para a inatividade laboral/reforma; condição sénior; dinâmicas socioeducativas; Educação ao Longo da Vida.

Abstract: The transition to labor inactivity and senior status constitutes a dynamic and multifaceted social process, influenced by biographical, structural, and institutional factors. Grounded in an interdisciplinary theoretical framework and supported by a mixed-methods methodological approach, the study revealed the meanings attributed by individuals to their participation in socio-educational dynamics, identifying it as a strategy for overcoming difficulties; a means of occupying leisure time and fostering learning; a resource for well-being and socialization; and a tool for mobilizing social capital. It was concluded that adaptation to labor inactivity is mediated by factors such as cultural capital, economic conditions, and public policies.

Keywords: Transition to labour inactivity; senior status; socio-educational dynamics; lifelong education.

1. Introdução

A transição para a inatividade laboral e a condição sénior constituem um dos marcos mais significativos do ciclo de vida, configurando-se como processos sociais complexos e multifacetados. A sua relevância intensifica-se no contexto das sociedades contemporâneas, marcadas pelo envelhecimento demográfico e pelas transformações estruturais do mercado de trabalho. Nesse quadro, o envelhecimento e a inatividade laboral implicam a reorganização das trajetórias de vida, atravessadas por dinâmicas identitárias, biográficas, socioeconómicas e políticas, cuja experiência assume significados diferenciados, socialmente construídos e condicionados por múltiplas variantes institucionais e estruturais.

A literatura especializada destaca a necessidade de uma abordagem holística ao envelhecimento, enfatizando as interseções entre dimensões biológicas, psicossociais, económicas, políticas e culturais. O conceito de envelhecimento ativo, formulado pela Organização Mundial da Saúde introduz a ideia de uma participação continuada na esfera social, económica, cultural e educativa, enquanto estratégia para maximizar o bem-estar físico, mental e emocional. Assim, a transição para a inatividade laboral não deve ser entendida como um ponto de rutura, mas como um processo dinâmico de reconfiguração identitária e funcional, fortemente dependente das redes sociais e das oportunidades socioeducativas disponíveis.

Historicamente, a velhice foi associada ao declínio e à marginalização social, uma conceção que, apesar de transformada pela institucionalização do Estado de bem-estar e pela generalização dos sistemas de proteção social, persiste de forma latente em determinados discursos e práticas. A institucionalização da reforma alterou a estrutura do ciclo de vida, consolidando a ideia de uma fase distinta e autonomizada, marcada por reconfigurações nos papéis sociais e na organização do quotidiano. Neste contexto, a transição para a transição para a inatividade laboral e condição sénior não pode ser analisada de forma isolada, devendo ser compreendida à luz das desigualdades estruturais e das dinâmicas de classe, género e capital cultural.

O presente texto, reflete a investigação, desenvolvida no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, com especialização em Sociologia da Educação e Política Educativa, realizado no Instituto da Educação da Universidade do Minho, sendo financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

O estudo centrou-se na análise das trajetórias de transição para a inatividade laboral e nas dinâmicas socioeducativas que acompanham esse processo, procurando compreender as estratégias subjetivas mobilizadas pelos indivíduos para enfrentar os desafios inerentes a essa mudança. Dito isto, o estudo foi orientado pelas seguintes questões:

1. Quais as experiências e perspetivas dos indivíduos na sua transição para a inatividade laboral/reforma?
2. Como são percebidas as dimensões que caracterizam a condição sénior através da experiência dos sujeitos?
3. Como são entendidas as dimensões socioeducativas destes processos pelos indivíduos?
4. Como se articulam as políticas públicas educativas com a transição para a condição sénior e envelhecimento ativo?

A pertinência desta problemática emerge da necessidade de repensar criticamente as políticas sociais educativas direcionadas à população, num contexto de profundas transformações demográficas e estruturais. Esta investigação contribuiu para a construção de um conhecimento sociológico aprofundado sobre os desafios e oportunidades da inatividade laboral, que promovam a valorização e a participação social da população nessa fase de vida, alinhadas com os princípios da educação ao longo da vida e do envelhecimento ativo.

2. Enquadramento teórico

O envelhecimento demográfico representa uma das transformações sociais mais significativas do século XXI, apresentando desafios complexos para as sociedades contemporâneas devido às suas implicações sociais, económicas e culturais. Este fenómeno assume particular relevância em Portugal, colocando novas exigências ao sistema de proteção social, à organização do mercado de trabalho e à estruturação da sociedade face ao envelhecimento da população (PORDATA, 2015; Cabral et al., 2013; Fontes, 2014; Mateus, 2015; Pankow & Solotoroff, 2007).

A literatura especializada defende a necessidade de uma abordagem holística do envelhecimento, reconhecendo as interações entre fatores biológicos, psicossociais, históricos, políticos, económicos, contextuais e culturais, fundamentais para a compreensão das dinâmicas associadas ao envelhecimento, numa perspetiva de envelhecimento ativo (World Health

Organization [WHO], 1999; Organização Mundial de Saúde [OMS], 2015; Papaléo Netto, 2007; Schneider & Irigaray, 2008; Rosa, 2012).

O conceito de envelhecimento ativo, introduzido pela OMS (2002, 2005), enfatiza a importância da participação ativa e contínua dos indivíduos na vida social, cultural, económica e educativa, visando maximizar o seu bem-estar físico, mental e emocional. Esta abordagem consolidou-se como um construto teórico relevante, abrangendo trajetórias diversas que favorecem a inclusão social, o bem-estar e a educação ao longo da vida (ONU, 2003; OMS, 2015). O envelhecimento ativo, como conceito polifacetado, pode assumir um carácter económico, centrado na atividade profissional, ou um carácter mais social e pessoal, enfatizando a qualidade de vida, a educação e o lazer, conforme a ideologia do organismo que o define. Apesar dessas variações, é consensual a importância da participação social ativa dos indivíduos na comunidade (Atchley, 2006; Giddens, 2013; Moulaert & Durandal, 2012; Riley & Riley, 2000; Tomás Agullón, 2001; Walker, 2002; Wang & Alterman, 2016).

A construção social da terceira idade e da velhice reflete um processo histórico e sociopolítico de ressignificação das representações e práticas institucionais. Durante séculos, a velhice foi invisibilizada ou marginalizada, sendo frequentemente associada ao declínio social, à perda de poder, à incapacidade produtiva, concebida como um estado de inutilidade económica e dependência social (Bourdieu, 1984; Caradec, 2010; Debert, 1997; Laslett, 1995; Lenoir, 1979; Lima & Viegas, 1988 Guillemard, 1984; Veloso, 2011).

Com a emergência do Estado de bem-estar social no século XX, a velhice passou por um processo de institucionalização através da generalização dos sistemas de proteção social e do direito à reforma (Lenoir, 1979, 1998; Guillemard, 1980; Veloso, 2004). A institucionalização da reforma garantiu uma compensação económica pelo tempo de trabalho e consolidou a ideia da velhice como um estágio de vida autónomo. A reforma constitui, assim, um construto social e político que reflete as dinâmicas de classe e as relações de poder no mercado de trabalho. Neste contexto, enquanto fenómeno socialmente construído, tem sofrido reconfigurações ao longo do tempo, deixando de ser exclusivamente associada ao afastamento do trabalho para se tornar um processo de transição que envolve ajustamentos psicológicos, económicos e sociais, levando à redefinição dos papéis sociais. Originalmente concebida como um afastamento definitivo da vida profissionalmente produtiva, a reforma consolidou-se como um marco institucional, estruturado por políticas públicas e sistemas de pensões (Caradec,

2010; A. A. Fernandes, 1997; Guillemard, 1983, 1986; Lenoir, 1979; Parker, 2002). Para Atchley (1976, 1982, 2006), a reforma deve se compreendida como um processo contínuo, no qual os indivíduos aprendem, assumem e consolidam gradualmente o seu papel de reformados. Schlossberg (1981) reforça esta perspectiva, salientando a dimensão psicossocial da reforma, representa uma transição identitária, exigindo que os indivíduos mobilizem recursos sociais e pessoais para garantir uma adaptação bem-sucedida.

Estudos demonstram que a adaptação à reforma, não é homogênea, sendo condicionada por variáveis estruturais como o gênero, o capital económico e o nível de qualificação académica, resultando em diferentes níveis de acesso a um envelhecimento ativo e bem-sucedido (Cabral, 2013; Fonseca, 2011, 2012; Rosa, 2012).

A diversidade de trajetórias de reforma reflete as mudanças na estrutura do mercado de trabalho e na organização dos percursos profissionais (Guillemard, 2002; Thierry, 2006; Wang et al.; 2011). A reforma pode ser categorizada como: i) uma instituição social; ii) uma transição de vida; iii) um estágio de vida e iv) um estatuto (Atchley, 1976; 1982, 1996; Shanas, 1972; Simões, 2006).

A dissociação entre a reforma e a velhice, analisada por Guillemard (1980, 1983) e Veloso (2004, 2007), contribuiu para a redefinição desta fase da vida, criando um novo espaço de vivências e oportunidades entre a saída do mercado de trabalho e as fases do ciclo de vida. Neste contexto, emerge a conceção da terceira idade como um ciclo de vida caracterizado pela participação social e educativa, em contraste com a quarta idade, frequentemente associada à dependência e ao declínio funcional (Fonseca, 2006; Guillemard, 1980; 1983; Veloso, 2004).

Do mesmo modo, a condição sénior, não pode ser dissociada dos processos sociais, culturais e económicos que a moldam, sendo determinada pela interação entre trajetórias individuais e estruturas sociais, devendo ser compreendida como um processo dinâmico de reconstrução identitária, determinada por múltiplas variáveis, tais como: modelos das diferentes vivências do envelhecimento (fatores biológicos, sociais e contextuais); a dimensão do agregado familiar, a qualidade de vida e bem-estar, satisfação com a vida, conceito de autoavaliação do estado de saúde e políticas sociais (Calha, 2014, 2015; Simões, 2006). Como refere Bourdieu (1999), o capital cultural e social desempenha um papel central no processo de envelhecimento, moldando a forma como os indivíduos experienciam esta fase da

vida. Esses capitais manifestam-se na capacidade dos sujeitos para mobilizar recursos educativos e redes sociais, permitindo a construção de trajetórias resilientes face à transição para a inatividade laboral, possibilitando oportunidades e desafios associados à reforma e à participação social.

As dinâmicas educativas surgem, como mecanismos essenciais na reorganização dos *mundos de vida* dos indivíduos. Neste sentido, a educação ao longo da vida é identificada como um mecanismo essencial para a adaptação à inatividade laboral, contribui para o bem-estar dos adultos maduros, facilitando a aquisição de novos conhecimentos e competências, a reconfiguração identitária dos indivíduos fortalecendo as redes de sociabilidade e promovendo o envelhecimento ativo e bem-sucedido (Atchley, 2006; Bessa & Silva, 2008; Cumming & Henry, 1961; Giddens, 2013; Riley & Riley, 2000; Tomás Agullón, 2001; Veloso, 2004; Wang & Alterman, 2016; Zimmerman, 2000).

No entanto, persistem barreiras, que dificultam o acesso da população, em fase de transição para a inatividade laboral e reforma, a oportunidades de participação em atividades socioeducativas, destacando-se: (i) as condições económicas, para indivíduos com menor capital económico, que enfrentam maior dificuldade em aceder a atividades formativas; (ii) representações sociais sobre a velhice e (iii) a inexistência e/ou insuficiência de programas específicos adaptados às necessidades da população (Calha, 2015, Simões, 2006; Rosa, 2015, Veloso, 2011). A articulação destas dimensões reflete-se na adaptação dos indivíduos ao período de reforma, determinando a forma como os sujeitos mobilizam as suas redes sociais e educativas para mitigar o impacto da passagem para a reforma e fomentar uma integração bem-sucedida nessa fase de vida.

As políticas públicas analisadas demonstram que, apesar dos discursos normativos sobre envelhecimento ativo, existe um desfasamento entre as políticas sociais, em específico da Educação de Adultos, concretamente direcionadas à população sénior (C. Antunes, 2008; Canário, 2013; L. Lima, 2007; Guimarães & F. Antunes, 2016; Veloso, 2004, 2011; Veloso, 2011; Walker, 2002). A ausência de estratégias coordenadas compromete a eficácia das iniciativas voltadas para a promoção da inclusão social da população em situação de inatividade laboral e reforma, agravando as desigualdades existentes.

Este enquadramento evidencia a necessidade de uma abordagem integrada, que reconheça a diversidade dos percursos de reforma e promova a

valorização social da população nesses processos de transição. Para tal, torna-se essencial a implementação de programas socioeducativos que favoreçam um envelhecimento ativo e participativo, permitindo que os indivíduos continuem a participar ativamente na vida da sociedade em que estão inseridos, contribuindo para o seu bem-estar e para a coesão social.

3. Metodologia

A metodologia adotada neste estudo seguiu uma abordagem aplicada, ajustada aos objetivos específicos adjacentes e à complexidade da realidade social em análise, especificamente à *pluralidade* do ator social. Fundamentada epistemologicamente na perspectiva de Lahire (2002, 2003, 2005), que concebe o indivíduo como um *ator plural*, produto da interseção de diversos processos de socialização muitas das vezes heterogêneos e contraditórios, defendendo a ideia de que “o singular é necessariamente plural” (Lahire, 2005, p. 25).

A investigação presente procurou explorar as experiências e perspectivas dos indivíduos na transição para a inatividade laboral e condição sénior e respetivas dimensões socioeducativas, na voz dos próprios sujeitos.

3.1. Questões de investigação e objetivos

Procurou-se responder às seguintes questões:

1. Quais as experiências e perspectivas dos indivíduos na transição para a inatividade laboral/reforma?
2. Como são percebidas as dimensões que caracterizam a condição sénior através da experiência dos sujeitos?
3. Como são entendidas as dimensões socioeducativas destes processos pelos indivíduos?
4. Como se articulam as políticas públicas educativas com a transição para a condição sénior e envelhecimento ativo?

A partir destas questões, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a diversidade de significados que os indivíduos atribuem à transição para inatividade profissional/reforma;
- Apreender as experiências de transição para a inatividade profissional/reforma e para a condição sénior;

- Compreender as dimensões (biográficas, sociais e institucionais) que caracterizam a condição sênior;
- Estudar as dinâmicas e processos socioeducativos associados à transição para a inatividade laboral/reforma;
- Compreender como se relacionam as políticas públicas educativas com a transição para a condição sênior e o envelhecimento ativo.

3.2. Procedimentos de recolha e análise de dados

Reconhecendo que a definição dos métodos de investigação e técnicas de recolha de dados constitui e integra simultaneamente o processo de construção do objeto investigado (Canário, 1995), a investigação privilegiou uma abordagem plural mista, combinando procedimentos característicos das abordagens quantitativas, articulados com abordagens qualitativas. Esta estratégia metodológica possibilitou uma análise mais abrangente do fenómeno e compensar as limitações e fraquezas de cada método, além de proporcionar uma compreensão aprofundada das experiências e expectativas dos sujeitos.

Tendo em consideração Giddens (1996), em sociologia, como em qualquer ciência, a construção do conhecimento é mediada por um quadro teórico, já que não existem dados ou observações isentas de interpretação. Assim, toda a investigação assenta, explícita ou implicitamente, numa base teórica (Bogdan & Bliklen, 1994).

Neste estudo, a pesquisa documental desenrolou-se em todas as fases de investigação desempenhando um papel central na construção do referencial teórico, permitindo consolidar a problemática teórica, conhecer o “estado da arte”, bem como estabelecer modelos comparativos da problemática em estudo (Saint-Georges, 1997).

A análise documental teve como principal objetivo a dedução lógica das informações organizadas (Vala, 2001), abrangendo diversas fontes (Albarelllo et al., 1997; Bogdan & Biklen, 1994). Neste contexto, foram analisados documentos institucionais e legislativos, incluindo relatórios de Conferências, Programas de Governos Constitucionais de instâncias nacionais e internacionais de educação e de educação de adultos (UNESCO, CE, OCDE, OMS e WHO), Decretos-lei, dados estatísticos (PORDATA, INE), bem como obras de referência.

Além disso, recorreu-se à triangulação de dados para validar e aprofundar a interpretação da informação recolhida. O cruzamento entre os dados científicos e empíricos proporcionou uma compreensão mais holística da realidade estudada, evitando uma perspetiva única e reforçando, simultaneamente, a validade dos resultados (Albarello, et al., 1997; Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2002).

A abordagem quantitativa foi conduzida através de inquéritos por questionário, administrados em 2018 por amostragem de bola de neve, num concelho do norte de Portugal. Os inquéritos foram administrados presencialmente, indiretamente ou online, e validados 1004, acompanhados pelo registo em diário de bordo. O tratamento estatístico foi realizado com o software IBM Statistical Package for Social Sciences, versão 25.0.

Por seu lado, os procedimentos qualitativos da investigação basearam-se na realização de entrevistas biográficas a 10 indivíduos, com o intuito de construir *retratos sociológicos*, conforme os pressupostos metodológicos de Lahire (2002, 2003, 2004) e Lopes (2012, 2014).

Os entrevistados foram selecionados, com base nos critérios: faixa etária, sexo, situação laboral, tipo de instituição frequentada e envolvimento em atividades socioeducativas, procurando também garantir a diversidade geográfica dentro do concelho. As entrevistas foram conduzidas com base num guião estruturado, elaborado a partir da literatura de referência e dos resultados do inquérito por questionário. Este guião contemplou questões sobre os “mundos da vida” (Lopes, 2014, p. 102), captando múltiplos contextos de ação e variações intra-individuais, tanto numa perspetiva diacrónica como sincrónica (Lahire, 2004). As entrevistas foram realizadas em dois momentos: a primeira fase decorreu em setembro de 2019, enquanto a segunda vaga ocorreu entre 2020 e 2021, sendo condicionada pelas restrições sanitárias da pandemia de COVID-19 e por razões pessoais que impactaram a continuidade da investigação. Os locais de realização foram escolhidos pelos próprios entrevistados, garantindo conforto e liberdade na partilha das experiências. Assim sendo, entre os temas explorados destacam-se: vida familiar, redes de sociabilidade, percurso educativo e profissional, envolvimento em atividades socioeducativas, visando compreender as vivências nas diversas dimensões das trajetórias de vida dos sujeitos, abrangendo desde a infância e percurso educativo até à experiência profissional, a transição para a inatividade laboral e a reforma ou perspetivas sobre esta fase, bem como a participação em atividades socioeducativas considerando as suas dimensões temporais e contextuais. Esta abordagem metodológica

procurou captar o “social individualizado” do “ator plural” (Lahire, 2005), considerando o sujeito como o resultado complexo de múltiplos contextos e interações sociais que o moldam ao longo do tempo (Lahire, 2003). Tendo em conta esta perspetiva, trata-se de um ser “multi-socializado e multideterminado”, cuja trajetória é determinada por processos variados e interligados da ação social (Lahire, 2013, p. 18). Pese embora o guião das entrevistas tivesse como finalidade aprofundar as dinâmicas de socialização, os objetivos da investigação, bem como as condições e especificidades da aplicação desta metodologia tiveram como propósito uma abordagem menos exaustiva e mais direcionada para as dimensões socioeducativas experienciadas na transição para a inatividade laboral e condição sénior.

Os dados das entrevistas e das questões abertas do inquérito por questionário, foram analisados através da análise de conteúdo temática, visando descortinar os significados e sentidos (Ghiglione & Matalon, 1993). Este procedimento permitiu uma organização sistemática dos materiais recolhidos, aumentando a compreensão dos dados (Bogdan & Biklen, 1994), proporcionando uma leitura mais precisa da realidade estudada.

Após transcrição e análise temática, as entrevistas foram transformadas em narrativas no formato de relato de vida do entrevistado segundo a metodologia de construção de retratos sociológicos proposta por Lahire (2004); este procedimento metodológico possibilitou a identificação de “regularidades sociológicas”, ao mesmo tempo que evidenciou as contradições, tensões e desvios à “regra sociológica” (Lopes, 2012, p. 83). Importa salientar que, embora o dispositivo de retratos sociológicos utilizado tenha sido orientado para a compreensão de experiências e percursos de vida dos entrevistados, não atingiu a profundidade analítica característica dos estudos de Lahire. Assim sendo, durante o processo, foram realizadas várias aproximações de “retratos sociológicos” através da interpretação sociológica dos dados recolhidos, tendo sido delineados dez retratos sociológicos.

3.3. Caracterização da amostra inquirida

A amostra incidiu em indivíduos com idades entre os 50 e os 75 anos, residentes em um concelho do litoral norte de Portugal.

Da análise aos dados recolhidos pelo inquérito por questionário administrado aferiu-se que a média de idade se encontra nos 64.67 anos (DP= 6.476) e a moda nos 68 anos, com uma distribuição da população simétrica entre sexo. No que respeita ao grau de escolaridade, mais de 61% dos

inquiridos frequentaram até ao 1.º ciclo, 14.9% o 2.º ciclo, 8.8% o 3.º Ciclo e 2.7% o ensino secundário, os indivíduos com o ensino superior representam 5.8%, enquanto 5.3% não sabem ler nem escrever. Quanto ao estado civil, constatou-se que 79.1% eram casados e 12.9% viúvos, sendo que 12.9% viviam sós e 65.7% residiam com mais uma pessoa. No que concerne à sua ocupação, constatou-se que 25.9% dos sujeitos encontravam-se no ativo e 64.5% na situação de reforma, 7.6% estavam no desemprego e 2.0% nunca teve uma vida profissional.

Por sua vez, a amostra dos entrevistados foi constituída por cinco sujeitos do sexo feminino e outros cinco pertencentes ao sexo masculino, com uma média de idades de 63 anos, na sua maioria casados. Tendo em consideração a idade, verificou-se um nível de escolaridade elevado, com 50% da população com habilitações académicas iguais ou superiores ao 6.º ano. No que respeita à condição profissional, cinco encontravam-se em situação de reforma, três eram ativas em termos laborais e duas pessoas se encontravam inativas, do ponto de vista laboral; refira-se que estas duas ao longo da investigação passaram do estatuto profissional de inativo para reformados. A idade média de entrada para a reforma fixou-se nos 60 anos.

3.4. Observância de rigor ético

As questões éticas foram tidas em consideração durante todo o processo de investigação, desde a fase de conceção dos instrumentos até à apresentação dos dados. Os instrumentos de recolha de informação e os termos de consentimento informado foram previamente validados pela Comissão de Ética da Universidade do Minho, para garantir os direitos dos participantes, esclarecer sobre o objeto de estudo, a confidencialidades e anonimato da informação recolhida e o direito à não resposta.

4. Apresentação e discussão dos dados

A transição para a inatividade laboral e a condição sénior configuram-se como processos multifatoriais assumindo significados plurais e socialmente construídos, influenciados por um conjunto de fatores, tais como crenças, valores, experiências e disposições socialmente incorporadas ao longo da trajetória de vida. Entendido como um processo gradual, a transição para a inatividade laboral tem o seu início antes da formalização da situação de reforma e prolonga-se até que ocorra a adaptação a essa nova fase de vida. Podendo assumir diferentes formas e tempos, depende da perceção

subjetiva e objetiva dos indivíduos, bem como das condições contextuais em que ocorre, integrando dimensões pessoais, socioeconômicas, políticas, históricas e institucionais determinantes da condição sênior (Calha, 2004, 2015; Schlossberg, 1981; Simões, 2006). A transição para a inatividade laboral implica, assim, reorganizações no quotidiano, percebidas tanto como ganhos ou perdas, exigindo constantes (re)ajustamentos nos modos de vida (Fonseca, 2016). Tendo em conta o exposto, cada indivíduo é único e representa a complexidade do tecido social nos diferentes momentos da sua existência.

Neste seguimento, apresentam-se e discutem-se sumariamente os resultados obtidos.

4.1. Experiências e perspectivas na transição para a inatividade laboral/reforma

A análise empírica revelou a diversidade de experiências e significados atribuídos à transição para a inatividade laboral e condição sênior, corroborando a perspectiva de diversos autores sobre a multiplicidade de trajetórias, significados e vivências experienciadas nesta etapa do ciclo de vida. Considerando a forma como é vivenciada pelos sujeitos, a transição para a inatividade laboral e a reforma está intrinsecamente relacionada com a trajetória profissional, a situação ocupacional, o significado e importância atribuídos ao trabalho e o nível de satisfação com a vida ativa. (Adams & Beehr, 2003; Atchley, 1976; 1982; 2006; Gaullier, 2002; Shanas, 1972; Simões, 2006).

A passagem para a reforma pode ser voluntária ou imposta, planeada ou imprevista, e pode ocorrer de forma abrupta ou gradual. Nos discursos analisados, emergiram diferentes perspectivas sobre a reforma: alguns indivíduos percecionam esses tempos de vida como tempo de descanso e maior liberdade, oportunidade para investir em projetos pessoais ou se dedicarem a atividades anteriormente adiadas tendo direito a uma compensação económica pelo trabalho profissional; outros experienciam esta etapa como fase de declínio e perda de propósito, acompanhada de um sentimento de inutilidade e vazio. Vivenciada de modo heterogéneo, os dados obtidos destacaram que uma boa adaptação à reforma está intrinsecamente associada à maneira como a fase de transição para a inatividade laboral e condição sênior é experienciada, sendo constituída por requisitos indispensáveis,

especificamente: i) dimensão pessoal; ii) dimensão económica e laboral; iii) dimensão social e a dimensão política.

O discurso dos retratados sugere quatro modos de vivência e perspetivas: i) reforma normativa, ii) reforma antecipada inesperada, iii) reforma antecipada voluntária e iv) prolongamento da vida produtiva para além da entrada na reforma. Embora cada um desses modos apresente características distintas, a *pluralidade do ator social* que se manifesta nos retratos impossibilita estabelecer uma relação direta entre o tipo de experiência vivenciada durante a transição para a inatividade laboral e os principais fatores que influenciaram essas vivências. Os dados indicaram ainda que, quando a transição para a inatividade laboral é realizada por opção própria, de forma voluntária e planeada, se verifica uma maior capacidade de adaptação e uma perceção mais positiva desta fase da vida, promovendo consequentemente um envelhecimento ativo.

Todavia, importa sublinhar que esta experiência não se apresenta como um fenómeno universal ou linear, variando significativamente em função das condições individuais e contextuais e, mesmo quando a entrada institucional para a reforma ocorre de forma voluntária, tal não é sinónimo de uma adaptação bem-sucedida. Assim, a adaptação ao período de inatividade laboral e à condição sénior reflete a singularidade dos trajetos de vida e as interações sociais que a configuram.

4.2. Dimensões que caracterizam a condição sénior

A condição sénior manifesta-se como uma construção social (re)definida pelas distintas perceções sobre o processo de envelhecimento, entendido pelos sujeitos como um processo contínuo de reconstrução identitária, que exige a reformulação da sua autoimagem e a ressignificação dos papéis sociais.

Os dados enfatizaram que a valorização da condição sénior está diretamente relacionada com as condições económica e sociocultural dos indivíduos, verificando-se que aqueles que mantêm uma participação ativa em redes de sociabilidade e em atividades socioeducativas apresentam uma perceção mais positiva da sua condição de vida. Por outro lado, o isolamento social e as dificuldades económicas tendem a favorecer a associação do processo de envelhecimento à perda de autonomia e de *status* social.

Neste sentido, os sujeitos destacaram a importância da manutenção de uma vida ativa e socialmente participativa como elemento determinante para a promoção de um envelhecimento ativo e bem-sucedido, considerando como essencial: pensões de reforma mais ajustadas ao nível de vida, oportunidades de acesso a atividades socioeducativas, a existência de redes de suporte e melhores condições e/ou acesso à saúde. As dimensões identificadas convergem com os fatores estruturantes da condição sênior propostos por Calha (2014, 2015) e Simões (2006).

4.3. Dimensões socioeducativas na transição para a inatividade laboral/reforma e condição sênior

Como anteriormente referido, as dinâmicas socioeducativas desempenham um papel preponderante na transição e adaptação à inatividade laboral e condição sênior.

Os dados recolhidos sugerem que os sujeitos que participam em atividades socioeducativas, com caráter formal, não-formal ou informal, demonstram um maior nível de satisfação e bem-estar no período de transição para a reforma e condição sênior, ao contrário dos que não participam. Esta constatação sublinha a importância das oportunidades e atividades de educação ao longo da vida como uma estratégia para promover o envelhecimento ativo, possibilitando a aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos e competências, bem como o fortalecimento dos laços sociais e comunitários e o sentimento de pertença.

Constatou-se também que a participação em atividades socioeducativas pode estar influenciada por uma panóplia de condicionantes individuais, profissionais, socioeconómicas e institucionais: enquanto alguns indivíduos encaram a educação como um processo ao longo da vida, outros tendem a desvalorizar a participação da população adulta madura em contextos educativos; além disso, a presença de estereótipos negativos associados ao envelhecimento pode funcionar como fator dissuasor gerando desigualdades de oportunidades de participação (Cabral, 2013; Cabral e Ferreira, 2013; Rosa, 2015).

Assim, as dimensões socioeducativas não se apresentam como fatores exclusivos ou determinantes de cada modo de transição, mas sim como elementos que podem ser mais ou menos mobilizados pelos sujeitos em função das suas trajetórias individuais e dos contextos específicos em que se

encontram inseridos. Para os indivíduos que ainda se encontram no ativo, a participação nos processos socioeducativos, a nível profissional, permite atualizar conhecimentos e melhorar as qualificações profissionais. Na esfera pessoal, quer para os que se encontram inseridos no mercado de trabalho, quer para os que se encontram em inatividade laboral, o envolvimento socioeducativo surge associado ao desenvolvimento, valorização individual e forma de satisfação. Na dimensão social e ocupacional, as atividades socioeducativas desempenham um papel estruturante na organização do tempo livre, favorecendo e ampliando as redes de sociabilidade, constituindo-se como estratégia na prevenção do isolamento social.

Os resultados sugeridos pelos retratos sociológicos evidenciam que as dinâmicas socioeducativas diferem entre os diferentes modos de vivência da transição para a inatividade laboral, não sendo possível traçar uma tendência, ou associação, clara. No entanto, através dos retratos sociológicos construídos é possível observar significados atribuídos à participação em dinâmicas socioeducativas, por parte de sujeitos que vivenciam diferentes modos de transição para a inatividade laboral. Como antes se sublinhou, tal sugestão não pode ser assumida como uma associação tendencial entre dimensões, mas antes como uma observação singular e circunscrita às experiências relatadas, que não exclui outros significados, e combinações de sentidos, possíveis.

Contudo, independentemente do momento da transição e dos motivos invocados, a participação em dinâmicas socioeducativas desempenha um papel mais significativo do que o percebido por alguns indivíduos, pois atua como um elemento de adaptação às novas circunstâncias de vida

Nos retratados que ainda estão ativamente no mercado de trabalho, os dados indicam que a decisão de entrada na reforma assume motivações distintas e a pretensão de ocorrer em diferentes momentos. Enquanto alguns indivíduos planeiam a reforma antecipada para se dedicar ao voluntariado, outros encaram-na como uma oportunidade para retomar atividades interrompidas e desenvolver outras de carácter hedonista. Há ainda aqueles que pretendem realizar uma transição gradual, mas que reconhecem a possibilidade de prolongar a atividade profissional por razões financeiras.

A preparação para a inatividade laboral foi mais evidente entre os indivíduos que optaram por uma reforma antecipada, sendo que essa preparação consistiu no planeamento da entrada para a inatividade através do

desemprego. Da mesma forma, os retratados que ainda se encontram no ativo já idealizaram a sua futura transição.

Quando ocorrem ruturas na fase de transição, as atividades, numa primeira fase, são orientadas para restabelecer um equilíbrio na vida, dando prioridade ao bem-estar, desenvolvimento pessoal e apoio à família. Posteriormente, assumem uma natureza mais voltada para o lazer e o convívio.

Como se constata, as atividades socioeducativas desempenham um papel central na melhoria das condições e qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades, fomentando uma participação ativa na esfera familiar e social. A investigação evidenciou a importância das dimensões educativa, social, cultural, cívica, ocupacional, económica e política das dinâmicas socioeducativas na fase de transição para a inatividade laboral e condição sénior. A participação nessas atividades facilita a adaptação a essa nova etapa da vida, refletindo a capacidade dos participantes na mobilização de recursos e estratégias que lhes permitam lidar com os desafios inerentes a essa fase da vida, de acordo com as experiências e significados atribuídos pelos próprios sujeitos.

4.4. A influência das políticas públicas sociais e educativas na transição para a condição sénior e envelhecimento ativo

Os resultados evidenciam a insuficiência das políticas públicas dirigidas à transição para a inatividade laboral e à valorização da condição sénior. Embora existam medidas formais que visam a promoção de um envelhecimento ativo, apresentam um alcance reduzido e não respondem às necessidades da população. A fraca articulação entre as políticas sociais educativas e laborais compromete a eficácia das iniciativas voltadas para a transição para a inatividade laboral e condição sénior, refletindo um desfasamento entre os discursos normativos sobre envelhecimento ativo e as vivências concretas dos indivíduos, onde a preparação para a reforma continua a ser um fenómeno negligenciado. Esta realidade contribui para acentuar as desigualdades socioeconómicas e fragilizar a proteção social na inatividade laboral.

Ainda assim, as iniciativas socioeducativas são percebidas pelos participantes como fundamentais para reforçar a autonomia e a participação ativa da população. A educação ao longo da vida assume um papel estruturante

na inclusão social e na construção de trajetórias de envelhecimento socialmente participativo.

Reforça-se, assim, a necessidade de políticas mais inclusivas e sustentáveis que assegurem não apenas a proteção social, mas também oportunidades educativas e culturais, permitindo uma participação plena na sociedade.

5. Considerações finais

Os achados deste estudo evidenciam a natureza complexa e multifacetada da transição para a inatividade laboral e da condição sénior. Essas experiências não seguem um percurso uniforme, sendo moldadas por um conjunto diversificado de fatores pessoais, sociais e estruturais. A forma como cada indivíduo vivencia essa transição reflete-se na interação entre o seu percurso de vida, os apoios disponíveis e as oportunidades de envolvimento em práticas socioeducativas.

Os dados quantitativos demonstram que aspetos como o nível de rendimentos, o género, habilitações escolares, contexto social e as estratégias de preparação para a reforma influenciam significativamente essa transição, com impacto na qualidade de vida dos indivíduos.

A presente investigação destacou o papel central da educação ao longo da vida na fase de transição para a inatividade laboral, condição sénior e tempo de reforma. Evidenciou a necessidade de políticas educacionais que integrem abordagens formais, não formais e informais, garantindo que a população possa se manter ativa e socialmente integrada. Ao explorar a relação entre trajetórias de envelhecimento e participação em dinâmicas socioeducativas, reforça-se a importância de repensar os modelos de educação voltados para esta população.

Os dados revelaram que a participação em iniciativas de cariz educativo e social promove a aquisição, modificação e consolidação de competências e disposições, influenciando a adaptação ao novo estatuto social. Foram identificados quatro modos principais de transição para a inatividade laboral: (i) reforma normativa, (ii) reforma antecipada inesperada, (iii) reforma antecipada voluntária e (iv) prolongamento da vida ativa além da idade formal de reforma. Em cada uma destas trajetórias, as dimensões socioeducativas assumem um papel distinto, funcionando como suporte para enfrentar desafios, meio de ocupação do tempo livre e de aprendizagem, recurso de

bem-estar e socialização, ou ainda como ferramenta para fortalecer redes de apoio e o capital social.

A participação em contextos socioeducativos pode gerar mudanças nas disposições individuais, promovendo ou inibindo competências essenciais para a adaptação à essa fase de vida, num processo condicionado por dinâmicas sociais e relações de poder.

A análise crítica das políticas existentes demonstrou fragilidades na articulação entre medidas de carácter social, especificamente, educativo e laboral, limitando a sua eficácia e alcance. Verificou-se que, apesar do discurso normativo sobre envelhecimento ativo, as respostas institucionais nem sempre são suficientemente abrangentes ou adaptadas às necessidades concretas dos sujeitos.

Os resultados, sugerem, de igual forma, a necessidade de um reforço das políticas públicas que fomentem oportunidades de educação contínua e participação ativa na comunidade, através do envolvimento em dinâmicas socioeducativas. Para que a educação ao longo da vida se afirme como um direito efetivo, é fundamental criar programas que promovam a acessibilidade e a diversidade das ofertas formativas destinadas à população adulta/madura. Ademais, urge fortalecer a colaboração entre instituições, organizações comunitárias e serviços sociais, garantindo que os indivíduos em fase de transição para a inatividade laboral tenham acesso a iniciativas que favoreçam a aquisição de novas competências e a manutenção e fortalecimento das redes de sociabilidade. A adoção de abordagens intergeracionais e intrageracionais podem constituir estratégias enriquecedoras para promover a inclusão e combater estereótipos associados à velhice.

Nada obstante este estudo tenha proporcionado um avanço significativo na compreensão das experiências de transição para a inatividade laboral e condição sénior, algumas limitações devem ser consideradas. Aspetos como a aproximação com o campo empírico, a dificuldade dos participantes em perspetivarem o futuro, particularmente aqueles que ainda se encontravam no ativo e, o facto de muitas respostas indicarem incerteza quanto à experiência pós-reforma, limitaram a profundidade da análise sobre as expectativas e os desafios da fase de transição.

A investigação foi desenvolvida num contexto específico, pelo que estudos futuros poderão beneficiar de uma abordagem comparativa entre diferentes realidades socioculturais. Além disso, sendo este um estudo transversal, a

adoção de perspectivas longitudinais permitirá melhor compreender a evolução das trajetórias individuais ao longo do tempo. Recomenda-se, igualmente, a exploração do impacto das políticas públicas na participação da população em atividades socioeducativas, bem como o papel das redes de sociabilidade na fase de transição para a inatividade laboral e condição sénior. A avaliação de diferentes estratégias de preparação para a inatividade laboral e o seu impacto na qualidade de vida poderá contribuir para um maior aprofundamento da temática.

Com as recomendações elencadas, espera-se que este estudo contribua para um maior aprofundamento do conhecimento sobre os desafios e oportunidades inerentes à transição para a inatividade laboral, fundamentando a criação de políticas públicas mais eficazes e sustentáveis, alinhadas com o princípio do envelhecimento ativo e da educação ao longo da vida, ajustadas às especificidades dos diversos perfis dos indivíduos.

6. Referências bibliográficas

- Adams, G. A., & Beehr, T. A. (Eds.). (2003). *Retirement: Reasons, processes, and results*. Springer Publishing Company.
- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, JP; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Editora Gradiva. <http://hdl.handle.net/10400.2/7583>
- Antunes, M. C. P. (2008). *Educação, saúde e desenvolvimento*. Edições Almedina.
- Atchley, R. (1976). *The sociology of retirement*. Schenkman Publishing Company.
- Atchley, R. (1982). Retirement: leaving the world of work. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 464, 120-131. <https://doi.org/10.1177/0002716282464001>
- Atchley, R. (1996). Retirement. In J. E. Birren (Ed.), *Encyclopedia of gerontology: Age, aging, and the aged* (vol. 2, pp. 437-449). Academic Press.
- Atchley, R. (2006). Continuity theory. In R. Schulz (Ed.), *The encyclopedia of aging*, 1 (4), 266-268. <https://www.jstor.org/stable/2945996>.
- Bessa, M. E. P., & Silva, M. J. D. (2008). Motivações para o ingresso dos idosos em instituições de longa permanência e processos adaptativos: um estudo de caso. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 17(2), 258-265. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000200006>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bourdieu, P. (1984). La «jeunesse» n'est qu'un mot. *Questions de sociologie*, pp. 143-154. Éditions de Minuit. (Entrevista original publicada em 1978, Les jeunes et le premier emploi, Association des Ages, 1978, pp. 520-530).

Cabral, M. V., Ferreira, P. M., Silva, P. A. da, Jerónimo, P. G., & Marques, T. (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal: usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/pt-pt/estudos/processos-de-envelhecimento-em-portugal>.

Cabral, M. V., & Ferreira, M. (2013). *Envelhecimento activo em Portugal: Trabalho, reforma, lazer e redes sociais*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/sites/default/files/2022-07/Envelhecimento-activo-em-portugal>.

Calha, A. (2014). Saúde, bem-estar e convivialidade dos idosos – Portugal e Espanha, diferenças e semelhanças, no contexto europeu. In A. Anica, A. Fragoso, C. Ribeiro & C. Sousa (Coords.), *Envelhecimento Ativo e Educação* (pp. 30-40). Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.26/8377>.

Calha, A. (2015). A condição sénior no Sul da Europa e na Escandinávia. *Saúde e Sociedade*, 24(2), 527-542. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015000200011>.

Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Aprender*, 34, 13-20. <https://doi.org/10.58041/aprender.74>.

Caradec, V. (2010). *Sociologie de la Vieillesse et du vieillissement* (2.^a ed.). Armand Colin.

Cumming, E., & Henry, W. (1961). *Growing old: process of disengagement*. Basic Books.

Debert, G. (1997). Envelhecimento e Curso da Vida. *Revista Estudos Feministas*, 5(1), 120. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/12564/11720>.

Fernandes, A. A. (1997). *Velhice e sociedade. Demografia, família e políticas sociais em Portugal*. Celta Editora.

Fonseca, A. M. (2011). *Reforma e reformados*. Edições Almedina.

Fonseca, A. M. (2012). Do trabalho à reforma: quando os dias parecem mais longos. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 2, 75-95. <https://ler.letras.up.pt/site/geral.aspx?id=3&tp=5&as=Adapta%C3%A7%C3%A3o&ida=3712>.

Fonseca, A. M. (2016). Há vida além da reforma? In A. A. Fernandes; P.C. Albuquerque & A. M. Fonseca. *A (re)forma das reformas. Uma análise sociológica, económica e psicológica da reforma e do sistema de pensões* (pp. 87-151). Edições Almedina.

Fontes, A. P. D. A. (2014). *A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde: um modelo multidimensional e multideterminado da funcionalidade em idosos assistidos na rede nacional de cuidados continuados integrados da região do Algarve*. [Tese de doutoramento em Ciências Médicas, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da RUM. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14744/1/>.

- Gaullier, X. (2002 a). Emploi, retraites et cycle de vie. *Retraite et Société*, 3(37), 163-207. <https://doi.org/10.3917/rs.037.0163>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Celta Editora.
- Giddens, A. (1996). *Novas regras o método sociológico. Uma crítica positiva às sociologias interpretativas*. Editora Gradiva.
- Giddens, A. (2013) *Sociology* (7.ª Ed.). Polity Press.
- Guillemard, A.-M. (1980). *La vieillesse et l'État*. P.U.F.
- Guillemard, A.-M. (1983). Les politiques de la vieillesse. In Communications, 37, *Le continent gris. Vieillesse et vieillissement*, 105-123. <https://doi.org/10.3406/comm.1983.1555>.
- Guillemard, A.-M. (1984). Jalons pour une sociologie des politiques sociales – Le cas de la politique française de la vieillesse. *Sociologie et sociétés*, xvi (2), 119-128. <https://doi.org/10.7202/001322ar>.
- Guillemard, A.-M. (1986). Formation et crise d'une politique sociale : le cas de la politique de la vieillesse. *Sociologie du Travail*, 28(2), 156-172. <https://doi.org/10.3406/sotra.1986.2037>.
- Guillemard, A.-M. (2002). De la retraite mort sociale à la retraite solidaire: La retraite une mort sociale (1972) revisitée trente ans après. *Gérontologie et société*, 25(102), 53-66. <https://doi.org/10.3917/gs.102.0053>.
- Guimarães, P., & Antunes, F. (2016). Portugal. In F. Brian & M. Formosa (Eds.), *International Perspectives on Older Adult Education: Research, Policies and Practice* (pp. 345-356). Springer.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural. Os determinantes da ação*. Editora Vozes.
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetics*, 31(5-6), 329-355. <https://doi.org/10.1016/j.poe.2003.08.002>.
- Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais*. Artmed.
- Lahire, B. (2005). Patrimônios individuais e disposições. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11-42. <http://hdl.handle.net/10071/200>.
- Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*. La Découverte.
- Laslett, P. (1995). The third age and the disappearance of old age. In E., Heikinen, J., Kuusinen & I., Ruoppila (Eds), *Preparation for Aging* (pp. 9-16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1979-9_2.
- Lenoir, R. (1979). L'invention du "troisième âge : constitution du champ des agents de gestion de la vieillesse. *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, 26-27, 57-82. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2630>.

Lenoir, R. (1998). Objeto sociológico e problema social. In P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié & L. Pinto. *Iniciação a prática sociológica*. (pp. 59-106). Editora Vozes.

Lima, A. P., & Viegas, S. M. (1988). A diversidade cultural do envelhecimento: a construção social da categoria de velhice. *Psicologia* 6(2), 149-258. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v6i2.795>.

Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. Cortez Editora.

Lopes, J. T. (2012). Subjetividade plural no mundo contemporâneo. *Cronos, R. Pós-Grad. Ci. Soc.* 13(1), 81-88. <https://hdl.handle.net/10216/77558>.

Lopes, J. T. (2014). Retratos sociológicos: dispositivo metodológico para uma sociologia da pluralidade disposicional. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Org.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 99-112). Húmus.

Mateus, A. (Coord.) (2015). *Três décadas de Portugal europeu: balanço e perspectivas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/pt-pt/estudos/tres-decadas-de-portugal-europeu>.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Moulaert, T., & Viriot Durandal, J.-P. (2012). Le 'vieillessement actif' sur la scène internationale: perspectives méthodologiques pour l'étude d'un référentiel polymorphe. *Les politiques Sociales*, 1(1-2), 10-21. <https://doi.org/10.3917/lps.121.0010>.

Organização das Nações Unidas. (2003). *Plano de ação internacional contra o envelhecimento, 2002* / Organização das Nações Unidas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_manual/5.pdf.

Organização Mundial de Saúde. (2002). *Envelhecimento saudável: envelhecimento ativo uma política de saúde*. http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf.

Organização Mundial de Saúde. (2005). *Envelhecimento activo: uma política de saúde*. https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf.

Organização Mundial de Saúde. (2015). *Relatório mundial sobre envelhecimento e saúde*. <http://sbgg.org.br/wp-content/uploads/2015/10/OMS-ENVELHECIMENTO-2015-ort.pdf>.

Pankow, L. J., & Solotoff, J. M. (2007). Biological aspects and theories of aging. In J. A. Blackburn, & C. N. Dulmus (Eds.), *Handbook of gerontology: evidence-based approaches to theory, practice and policy*. (pp. 19-56). John Wiley & Sons, Inc.

Papaléo Netto, M. (2007). Ciência do envelhecimento: abrangência e termos básicos e objetivos. In M. Papaléo Netto (Ed.), *Tratado de gerontologia* (2.ª ed., pp. 29-38). Atheneu. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4043922/mod_resource/content/1/TextoConceitos.pdf.

Parker, S. (2022). *Work and retirement*. Routledge Revivals.

PORDATA. (2015). *Retrato de Portugal em 2015*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.pordata.pt/retratos/2015/retrato+de+portugal-40>.

Riley, M. W., & Riley, J. W. (2000). Age Integration: Conceptual and Historical Background. *Gerontology*, 40(3), 266-270. <https://doi.org/10.1093/geront/40.3.266>.

Rosa, M. J. V. (2012). *O Envelhecimento da Sociedade Portuguesa*. Relógio D'Água Editores.

Saint-Georges, P. (1997). As fontes de documentação. In L. Albarello, F. Digneffe; J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 15-47). Editora Gradiva. <http://hdl.handle.net/10400.2/7583>.

Schlossberg, N. K. (1981). A model for analysing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>.

Schneider, R. H., & Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade aspetos cronológicos. *Estud. Psicol.* 25(4), 585-593. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400013>.

Shanas, E. (1972). Adjustment to retirement: substitution or accommodation? In F. M. Carp (Ed.), *Retirement*. (pp. 219-243). Human Sciences Press.

Simões, A. (2006). *A nova velhice – um novo público a educar*. Editora Ambar.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Thierry, D. (2006). *L'entrée dans la retraite : nouveau départ ou mort sociale?* Rueil-Malmaison: Editions Liaisons.

Tomás Agullón, M. S. (2001). *Mayores, actividad y trabajo en el proceso de envejecimiento y jubilación: una aproximación psico-sociológica*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO).

Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (101-128). Edições Afrontamento.

Veloso, E. (2004). *Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa universidade da terceira idade em Portugal*. [Tese doutoramento em Educação, Universidade do Minho]. Repositório da UM. <http://hdl.handle.net/1822/908>.

Veloso, E. (2011). *Vidas depois da Reforma*. Coisas de Ler.

Walker, A. (2002a). Aging in Europe: policies in harmony or discord? *International Journal of Epidemiology*, 31(4) 1, 758-761. <https://doi.org/10.1093/ije/31.4.758>.

Wang, M., & Alterman, V. (2016). Retirement. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.11>.

Wang, M., Henkens, K., & van Solinge, H. (2011). Retirement adjustment: a review of theoretical and empirical advancements. *American Psychologist*, 66(3), 204-213. <https://doi.org/10.1037/a0022414>.

World Health Organization. (1999). *A life course perspective of maintaining independence in older age*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/65576?show=full>.

Yin, R. K. (2002). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zimmerman, G. I. (2005). *Velhice. aspectos biopsicossociais*. Artmed.

A interculturalidade nas aulas de ciências no Chile: Práticas e perspectivas de professores de ciências naturais e biologia*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.10>

Francisco Velasquez-Semper**
Luís Dourado***

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Universidad de las Américas (UDLA) – Chile. <https://orcid.org/0000-0001-8377-0809>

*** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0000-0003-3888-5409>

Resumo: Este estudo analisa as perspectivas de professores de ciências no Chile sobre alunos estrangeiros (AE) num contexto de diversidade cultural. Um inquérito realizado a 114 professores evidenciou que os AE são valorizados como fontes de conhecimento, embora essa valorização seja influenciada pela sua nacionalidade. Observações e entrevistas conduzidas com seis professores identificaram a utilização das ideias prévias dos alunos como a principal estratégia para promover a sua integração, apesar de desafios significativos como barreiras linguísticas e diferenças curriculares. O estudo conclui que a integração de competências interculturais na formação de professores é imprescindível para uma educação mais inclusiva e culturalmente consciente.

Palavras-chave: Diversidade cultural; Alunos estrangeiros (AE); Competências interculturais; Formação de professores.

Abstract: This study examines the perspectives of science teachers in Chile regarding foreign students (AE) within the context of cultural diversity. A survey conducted with 114 teachers revealed that AE are valued as sources of knowledge, although this appreciation is influenced by their nationality. Classroom observations and interviews with six teachers highlighted the use of students' prior knowledge as the primary strategy for fostering their integration, despite significant challenges such as linguistic barriers and curricular differences. The study concludes that incorporating intercultural competencies into teacher training is essential for promoting a more inclusive and culturally responsive education.

Keywords: Cultural diversity; Foreign students (AE); Intercultural competencies; Teacher training.

1. Introdução

Nos últimos anos, o Chile tem registado um aumento considerável na sua população migrante, um fenómeno que impactou profundamente vários aspetos da sociedade, incluindo o sistema educativo. Este processo evidenciou a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas a um contexto cada vez mais diverso em termos culturais. Segundo dados recentes do Ministério da Educação (Mineduc, 2024), o percentual de AE nas aulas cresceu significativamente, especialmente em escolas municipais e particulares subvencionadas¹. Este cenário trouxe tanto desafios como oportunidades para avançar rumo a uma educação mais inclusiva.

Neste contexto, a educação intercultural apresenta-se como uma estratégia essencial, que não apenas visa à coexistência de culturas, mas também promove um diálogo ativo e equitativo entre elas. Autores como Walsh (2009) e Posey (1987) destacam que a combinação de conhecimentos tradicionais e saberes científicos pode gerar aprendizagens mais significativas e adaptadas ao contexto, além de fomentar atitudes de respeito mútuo e uma maior valorização da diversidade. Este enfoque, que se sustenta numa perspetiva reflexiva e humanista, revela-se crucial para superar visões românticas ou folclóricas que ainda persistem em certos contextos educativos. Neste sentido, argumenta-se que a formação docente, tanto inicial como continuada, deve incluir competências interculturais que contribuam para uma educação mais inclusiva e consciente das diferenças culturais (Candau & Santos, 2003; Walsh, 2009).

Este capítulo propõe-se a analisar como os docentes de ciências no Chile percebem e aplicam a interculturalidade nas suas aulas, num contexto marcado pela crescente diversidade cultural. Para tal, são apresentados dados quantitativos e qualitativos que mostram as estratégias implementadas pelos professores, bem como os desafios enfrentados na integração de abordagens interculturais no ensino. Além disso, espera-se contribuir para o debate académico e político em torno da educação intercultural no país, oferecendo evidência empírica sobre as práticas atuais e propondo orientações para uma pedagogia que valorize a diversidade como um recurso estratégico. Num mundo cada vez mais globalizado e multicultural, este

¹ No Chile, as escolas subsidiadas são instituições de gestão privada que recebem financiamento estatal por cada aluno matriculado. Este modelo de financiamento, conhecido como subsídio à demanda, aloca recursos públicos às instituições com base no número de alunos e na sua frequência média (Carrasco et al., 2019).

estudo procura ser uma contribuição relevante para a formulação de políticas e práticas educativas mais inclusivas.

2. Enquadramento teórico

O contexto migratório atual no Chile tem gerado transformações profundas no sistema educativo, particularmente nas escolas públicas e particulares subvencionadas, que acolhem uma elevada proporção de alunos provenientes de famílias migrantes. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística e o Serviço Nacional de Migrações (2024), 10,1% da população total no Chile corresponde a pessoas migrantes, uma cifra que cresceu significativamente na última década. As comunidades migrantes mais numerosas provêm de países como Venezuela, Peru, Colômbia e Haiti, trazendo tradições, idiomas e conhecimentos que enriquecem as dinâmicas escolares. Segundo dados do Ministério da Educação (Mineduc, 2023) e do Instituto Nacional de Estatísticas e o Serviço Nacional de Migrações (2024), os AE representam 8,6% da matrícula escolar total, o que equivale a 302.306 alunos. Destes, 48,5% estão matriculados em escolas municipais (públicas), enquanto 33% frequentam escolas particulares subvencionadas (Mineduc, 2023). Este fenómeno teve um impacto visível em regiões como Tarapacá, Antofagasta e Arica e Parinacota, onde os AE representam 19%, 18% e 14% da matrícula, respetivamente (Mineduc, 2023).

A integração destes alunos coloca desafios significativos, mas também oportunidades para consolidar a inclusão e fomentar uma aprendizagem significativa nas escolas públicas, que assumiram um papel fundamental neste processo. Além disso, a sua presença contribuiu para atenuar a queda na matrícula destas instituições, mostrando um ligeiro aumento após 2016 (Mineduc, 2018). Isto sublinha a importância de abordar a diversidade cultural de forma eficaz nas salas de aula chilenas, o que exige uma resposta estrutural nas políticas educativas.

Neste contexto, as Bases Curriculares e os Programas de Estudo de Ciências no Chile destacam a importância de abordar a diversidade cultural como uma oportunidade para enriquecer a aprendizagem. Segundo o Ministério da Educação (Mineduc, 2018), estas diretrizes estabelecem que os professores devem promover uma visão pluralista que valorize os diferentes contextos socioculturais dos alunos, integrando saberes locais e perspectivas científicas globais. Esta abordagem impulsiona uma aprendizagem contextualizada que não só respeita, mas também reconhece a diversidade

cultural como um recurso valioso para o ensino das ciências. O diálogo intercultural não só facilita a integração de perspectivas culturais diversas, mas também reforça a coesão social, promovendo um ambiente educativo inclusivo e enriquecedor para todos os alunos.

Neste âmbito, é fundamental distinguir conceitos-chave que orientam a discussão sobre diversidade cultural na educação e que frequentemente são utilizados de forma indistinta, como o de multiculturalidade, referido à coexistência de diversas culturas num mesmo espaço geográfico ou social, mas que não implica necessariamente interação ou integração entre elas (Banks, 2008). Por outro lado, o multiculturalismo é uma corrente ideológica e política que procura promover o reconhecimento desta diversidade cultural mediante políticas que garantam direitos e respeito para diferentes grupos culturais, embora muitas vezes falhe ao manter as culturas isoladas, sem fomentar o intercâmbio (Candau & Santos, 2003). Em contraste, a interculturalidade é entendida como um processo dinâmico que fomenta o diálogo, a interação e a aprendizagem mútua entre culturas, com o objetivo de construir relações baseadas no respeito mútuo e na equidade (Walsh, 2009; UNESCO, 2017). A nível ideológico, o interculturalismo propõe-se como uma abordagem transformadora que promove políticas públicas e práticas sociais que potenciem esta interação ativa, considerando as tensões de poder entre grupos culturais (Walsh, 2009).

No âmbito educativo, a educação intercultural é definida como uma abordagem pedagógica integral que promove o respeito e a compreensão mútua entre culturas mediante a integração de saberes, tradições e perspectivas culturais diversas nos processos de ensino-aprendizagem. O seu objetivo não é apenas valorizar a diversidade, mas também transformá-la num recurso pedagógico que enriqueça a aprendizagem e favoreça a equidade social (Leiva, 2008; Mineduc, 2018). Neste sentido, a ciência intercultural surge como um campo interdisciplinar que procura combinar saberes científicos com conhecimentos tradicionais e ancestrais, considerando que ambas as abordagens são complementares e necessárias para abordar problemáticas globais como a sustentabilidade, a biodiversidade e a saúde (Clément, 1998; Posey, 1987).

O conceito de etnociências é fundamental neste contexto, pois refere-se ao estudo dos conhecimentos tradicionais desenvolvidos por diferentes culturas, especialmente em relação ao seu ambiente natural. Inclui disciplinas como a etnobiologia, a etnoecologia e a etnomedicina, que investigam as formas como as comunidades compreendem, gerem e se relacionam com o

meio ambiente, a biodiversidade e os recursos naturais (Posey, 1987; Clément, 1998). As etnociências proporcionam uma ponte para construir uma ciência intercultural, ao reconhecer que os sistemas de conhecimento indígena são igualmente válidos e ricos na sua capacidade de oferecer soluções a problemas contemporâneos, como as alterações climáticas e a conservação de recursos naturais (Posey, 1987).

Neste âmbito, a Comissão Europeia tem enfatizado a importância da educação em contextos interculturais como uma ferramenta fundamental para promover a coesão social, a inclusão e o respeito pela diversidade. Segundo o relatório *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education* (European Commission, 2017), os professores devem desenvolver competências interculturais para garantir que as salas de aula sejam espaços inclusivos e respeitosos. Isto implica integrar conhecimentos, atitudes e habilidades que fomentem o entendimento mútuo entre alunos de diferentes origens culturais.

A perspectiva intercultural, entendida como uma abordagem pedagógica que fomenta o diálogo horizontal e equitativo entre culturas, tem emergido como uma alternativa transformadora face ao multiculturalismo. Este último reconhece a coexistência de diversas culturas num mesmo espaço, mas limita a sua interação (Candau & Santos, 2003). Em contraste, a interculturalidade promove relações de respeito mútuo e interação ativa, valorizando as diferenças culturais e os seus contributos para o processo educativo (Walsh, 2009; Banks, 2008).

No âmbito da educação intercultural, Leiva (2008) identifica quatro perspetivas educativas que refletem como os professores concebem a diversidade cultural nas salas de aula. A perspetiva técnico-reducionista vê a diversidade como um problema que deve ser solucionado mediante medidas compensatórias. A romântica-folclórica limita a educação intercultural a eventos superficiais, como festividades, sem integrá-los no currículo. A crítica-emocional adota uma abordagem ético-política, propondo transformar o currículo hegemónico para incorporar conteúdos interculturais. Finalmente, a reflexiva-humanista promove valores como a empatia e uma comunicação autêntica entre professores, alunos e suas famílias.

3. Metodologia

Nesta investigação sobre a interculturalidade nas aulas de ciências no Chile, foi implementada uma abordagem metodológica mista, integrando componentes quantitativos e qualitativos. Esta combinação permitiu explorar tanto as práticas e perspectivas docentes em contexto de diversidade cultural quanto as experiências vividas e os significados atribuídos pelos professores, proporcionando uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenómeno investigado. O objetivo geral desta investigação foi analisar como os professores de ciências naturais e biologia no Chile percebem e atuam perante a diversidade cultural nas suas aulas. Foram formuladas questões específicas para guiar o estudo, incluindo: quais são as representações dos professores sobre a interculturalidade em aulas de ciências? De que forma os professores adaptam as suas práticas pedagógicas à diversidade cultural dos AE? Que desafios e oportunidades surgem no trabalho docente com alunos de diferentes origens culturais? Em que medida as ideias prévias dos AE contribuem para o ensino das ciências?

A recolha de dados envolveu dois componentes principais: questionários digitais e um estudo de caso qualitativo. O componente quantitativo foi um estudo tipo sondagem, que consistiu na aplicação de um questionário digital anónimo a 114 professores de ciências naturais e biologia, distribuídos em estabelecimentos com elevada presença de AE, selecionados com base no registo de matrícula escolar de 2019 do Ministério da Educação do Chile. O questionário incluiu 25 questões principais e 23 subquestões, com perguntas fechadas e abertas, abordando características pessoais e profissionais dos docentes, formação e experiência no tratamento da diversidade cultural, bem como práticas pedagógicas e desafios enfrentados. Entre os respondentes, 80,7% eram mulheres, e 57% tinham idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos. Quanto à formação académica de licenciatura, 44,7% dos professores eram de Educação Básica Geral com Especialização em Ciências, 32,5% eram professores de Ensino Secundário com formação em ciências, e 22,8% pertenciam a outras categorias: 13,2% tinham formação específica em áreas como ciências naturais, química ou biologia; 1,8% eram professores de física; 4,4% lecionavam em áreas distintas das ciências; e 3,5% eram profissionais de outras áreas habilitados para atuar como professores. As respostas foram tratadas estatisticamente, sendo analisadas em três categorias – Sempre, Às vezes ou Nunca – para questões fechadas, com frequências absolutas e relativas, enquanto as respostas abertas foram analisadas qualitativamente, com categorias definidas *a posteriori*.

No componente qualitativo, foi realizado um estudo de caso com seis professores, selecionados por conveniência, representando diversidade em idade, tipo de estabelecimento e níveis de ensino. Este componente incluiu observações de aula e entrevistas semiestruturadas. As sessões foram registradas em vídeo e analisadas posteriormente com base numa pauta estruturada em 20 indicadores e 25 subindicadores sobre práticas inclusivas. As entrevistas, constituídas por 27 perguntas abertas, abordaram o planejamento, execução e reflexão sobre as práticas pedagógicas em contexto intercultural. O tratamento de dados qualitativos seguiu a análise de conteúdo (Cohen, Manion, & Morrison, 2011), categorizando práticas observadas como "presente" ou "ausente", permitindo a triangulação com as respostas das entrevistas e dos questionários.

Quanto à observância de rigor ético, a investigação seguiu os princípios estabelecidos pela Comissão de Ética da Universidade do Minho. O consentimento informado foi obtido de todos os participantes, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados. Os registos em vídeo das aulas e as respostas aos questionários foram utilizados exclusivamente para fins académicos, assegurando o cumprimento das normas éticas internacionais.

Conceitualmente, as práticas educativas neste estudo foram definidas como as ações concretas, métodos e estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes em sala de aula, incluindo o planejamento e a execução das aulas, a gestão da turma e as técnicas de ensino que promovem a inclusão e o respeito pela diversidade cultural dos alunos. Importa referir que as práticas são diretamente influenciadas pelas percepções e experiências anteriores dos professores, bem como pela sua formação e sensibilidade face à interculturalidade (Ladson-Billings, 1995). Por sua vez, as perspetivas, tal como descrito por Mazzitelli et al. (2009), referem-se à forma como os professores analisam situações pedagógicas, o contexto escolar e os desafios associados à diversidade cultural, reconhecendo-se que podem coexistir diferentes pontos de vista pessoais dentro de um mesmo grupo. Estas definições são fundamentais para compreender como os docentes enfrentam e se adaptam às exigências de contextos educativos interculturais.

A abordagem metodológica mista adotada permitiu compreender as práticas e perspetivas docentes num contexto de diversidade cultural crescente. Contudo, os resultados devem ser interpretados como representativos dos contextos analisados, não sendo generalizáveis a todo o sistema educativo chileno.

4. Apresentação e discussão dos dados

4.1. Estudo 1

Relativamente aos resultados do Estudo 1, intitulado "Representações e Práticas Docentes perante AE", foram obtidos diversos resultados, entre os mais relevantes destacam-se os seguintes:

4.1.1. Conceitualizações docentes sobre multiculturalidade e interculturalidade

No que diz respeito à multiculturalidade, os professores inquiridos tendem a conceituá-la como a coexistência de pessoas de diferentes origens culturais (65,8%), mas frequentemente desconsideram aspetos mais profundos relacionados com a interação significativa ou a integração cultural (Walsh, 2009). Cerca de 19,3% dos docentes entendem a multiculturalidade simplesmente como diversidade de culturas, enquanto apenas 5,3% veem a interação entre culturas como parte integrante deste conceito. Por outro lado, a interculturalidade é compreendida de forma mais abrangente pelos docentes, destacando elementos como a interação ativa entre alunos nacionais e estrangeiros (64,9%) e a construção de relações horizontais que favorecem a aprendizagem mútua (Candau & Santos, 2003). Segundo Stefoni et al. (2019), um dos principais desafios para promover práticas pedagógicas interculturais reside na persistência de atitudes monoculturais entre alguns dos professores inquiridos, bem como na ausência de políticas educativas coerentes que incentivem a inclusão. Estas limitações reforçam a necessidade de fortalecer a formação dos professores em diversidade cultural, impulsionando uma compreensão mais transformadora da interculturalidade como abordagem pedagógica essencial para a educação do século XXI. Neste sentido, a investigação contemporânea salienta que uma educação intercultural eficaz exige não apenas professores capacitados, mas também políticas e estratégias institucionais que sustentem a sua implementação nas salas de aula.

4.1.2. Valorização das contribuições dos AE

A análise das representações docentes permite observar que uma grande maioria dos professores inquiridos (68,4%) considera os AE uma contribuição valiosa e constante para o ambiente educativo. Este reconhecimento positivo está estreitamente ligado à riqueza cultural que os AE trazem para a sala de aula, um fator que não apenas transforma as dinâmicas

pedagógicas, mas também promove uma aprendizagem mais inclusiva e significativa para todos os envolvidos. Nesse sentido, os docentes sublinham como os AE enriquecem o ambiente educativo com perspectivas inovadoras, práticas culturais diversas e experiências pessoais únicas, gerando um impacto positivo tanto no processo de ensino e aprendizagem como na convivência e no desenvolvimento social dos seus colegas de turma.

Numa perspectiva mais ampla, enquadrada na abordagem intercultural, esta valorização destaca a necessidade de aproveitar a diversidade cultural como um recurso pedagógico estratégico. A este respeito, Walsh (2009) argumenta que a interculturalidade transcende o simples reconhecimento das diferenças culturais, implicando uma valorização ativa dessas diferenças e a sua integração como ferramentas essenciais para a aprendizagem coletiva e a coesão social.

No entanto, embora a valorização predominante dos docentes seja positiva, também emergem tensões e desafios que dificultam a plena inclusão dos AE nos contextos escolares. Entre esses desafios, a literatura sublinha a necessidade urgente de formar os docentes em competências interculturais e de elaborar estratégias pedagógicas que promovam a equidade, a inclusão e a convivência efetiva na sala de aula (Candau & Santos, 2003).

Neste sentido, estudos recentes, como os de Álvarez Valdivia e Morón Velasco (2022), indicam a importância de fortalecer as competências interculturais dos docentes como um pilar fundamental para enfrentar esses desafios de forma eficaz. Esse tipo de competências não só permitiria aos professores gerir a diversidade cultural nas suas salas de aula, como também transformar essa diversidade num motor de inovação educativa e coesão social.

4.1.3. Valorização dos contributos dos AE segundo experiência docente e contexto escolar

Os resultados do estudo evidenciam variações significativas na valorização dos contributos dos AE, influenciadas por fatores como os anos de experiência dos professores e o percentual de matrícula de AE nas escolas. Por exemplo, entre os professores mais jovens inquiridos, 73,9% tendem a valorizar de forma mais positiva os AE. Segundo Banks (2008) e a UNESCO (2017), isto pode estar relacionado com uma formação inicial recente, focada em estratégias inclusivas e no desenvolvimento de competências interculturais. Este grupo de docentes demonstra, geralmente, uma atitude mais aberta em relação à diversidade, percebendo-a como uma oportunidade para enriquecer a sua prática educativa.

No entanto, no caso chileno, esta valorização não é necessariamente proporcional à presença de competências interculturais entre os professores, as quais raramente são adquiridas na formação inicial, dada a natureza relativamente recente do fenômeno migratório no país. Muitas vezes, estas competências são desenvolvidas de forma incidental ou baseadas em anos de experiência profissional. A este respeito, investigações mostram que os professores com trajetórias profissionais mais longas e que trabalharam em contextos interculturais com maior presença de AE tendem a ter uma maior predisposição para adotar perspectivas e práticas educativas inclusivas nas suas aulas (Angenscheidt Bidegain & Navarrete Antola, 2017).

Contudo, observou-se entre os professores inquiridos que aqueles que trabalham em instituições com uma alta concentração de AE tendem a expressar, à medida que aumenta essa concentração, uma valorização inversamente proporcional aos contributos que os AE podem oferecer às aulas de ciências, atingindo apenas 1,3% em escolas com mais de 50% de matrícula de AE. Este fenômeno pode estar relacionado com as tensões geradas pela gestão diária de turmas altamente diversas e pelas limitações estruturais ou de recursos enfrentadas por essas instituições (Joiko & Vásquez, 2016).

Adicionalmente, Stefoni et al. (2019) explicam que, em contextos escolares multiculturais no Chile, as práticas docentes oscilam entre a manutenção de abordagens monoculturais tradicionais e os esforços para se adaptarem à diversidade cultural presente nas salas de aula. Estes resultados sublinham a importância de fornecer apoio contínuo e sistemático aos professores que atuam em contextos de elevada diversidade cultural. Esse apoio, como afirmam Candau & Santos (2003), deve concentrar-se no desenvolvimento de ferramentas pedagógicas inovadoras que transformem os desafios da multiculturalidade em oportunidades para enriquecer os processos de aprendizagem.

Nesta linha, a investigação de Escalante Rivera, Fernández Obando e Gaete Astica (2014) destaca a necessidade de promover uma formação docente contínua em competências interculturais, com o objetivo de fortalecer a capacidade dos professores para gerir a diversidade de forma eficaz e construtiva. Além disso, este fenômeno também pode estar associado a um currículo altamente rígido, monocultural e ainda predominantemente androcentrista e eurocêntrico.

4.1.4. Percepção docente sobre a preparação académica dos AE por nacionalidade

Relativamente à preparação académica dos AE, os docentes expressam percepções que variam significativamente de acordo com a nacionalidade dos alunos. Os dados da amostra revelam que 66,4% dos professores inquiridos consideram que a preparação académica dos AE está condicionada pela sua nacionalidade de origem. Especificamente, os alunos provenientes da Venezuela e da Colômbia são frequentemente percebidos como mais bem preparados academicamente, enquanto os do Haiti e do Peru são considerados menos preparados.

Estas percepções são frequentemente influenciadas por estereótipos socio-culturais e por ideias preconcebidas sobre os sistemas educativos dos países de origem dos alunos, como apontam Walsh (2009) e UNESCO (2017). Adicionalmente, 56,6% dos professores inquiridos afirmam a necessidade de uma formação adicional para superar estes preconceitos e melhorar a integração destes alunos na aula.

A diferenciação nas percepções sublinha a necessidade de promover, entre os docentes, uma maior sensibilidade e reflexão sobre os seus próprios preconceitos e estereótipos. Desta forma, é possível construir práticas pedagógicas que se concentrem nas capacidades individuais dos alunos, eliminando julgamentos baseados em generalizações culturais. Segundo Candau & Santos (2003), e em conformidade com esta perspetiva, as aulas devem ser espaços livres de preconceitos, onde se priorize uma avaliação equitativa baseada no mérito e no potencial de cada estudante.

Para superar estas barreiras, é essencial implementar políticas e estratégias educativas que promovam a inclusão e valorizem adequadamente as contribuições de todos os alunos, independentemente da sua origem. A adoção de uma abordagem mais inclusiva e equitativa permitirá assegurar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso na sua educação, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e reflexivos.

4.1.5. Tipos de contributos dos AE para a aula

Os professores inquiridos reconhecem várias dimensões significativas em que os AE contribuem para o desenvolvimento das dinâmicas na aula. Cerca de 58,8% dos docentes identificaram que "às vezes os saberes dos AE são

contributos", destacando que estes conhecimentos são especialmente valiosos em determinados temas, embora nem sempre sejam relevantes, dependendo do contexto e da natureza do conteúdo abordado. Por outro lado, 23,5% dos professores acreditam que "sempre os saberes dos AE são contributos", sublinhando a constante riqueza que estes conhecimentos trazem para a diversidade e o enriquecimento do conhecimento partilhado na aula.

Entre os contributos destacados pelos professores, incluem-se o enriquecimento do conhecimento partilhado, a introdução de experiências culturais diversas e uma atitude participativa que revitaliza as interações educativas. Estes contributos não apenas ampliam as perspectivas culturais da comunidade escolar, mas também fomentam o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a empatia, a adaptabilidade e a colaboração, aspetos amplamente reconhecidos em estudos sobre educação multicultural (Banks, 2008; Walsh, 2009).

No entanto, 5,9% dos docentes relataram uma "recetividade limitada aos contributos dos AE", apontando para barreiras estruturais que dificultam a integração efetiva desses contributos no currículo formal. Stefoni et al. (2019) destacam a importância de oferecer aos docentes uma formação sólida em competências interculturais, permitindo-lhes maximizar os benefícios pedagógicos da interculturalidade presente nas suas aulas. Isto garantirá que as instituições educativas não apenas reconheçam os contributos dos AE, mas também implementem políticas e estratégias que assegurem a sua valorização e aproveitamento nos processos educativos.

Neste contexto, é essencial que as instituições educativas desenvolvam e apliquem abordagens pedagógicas mais inclusivas e adaptativas, que considerem as diversas experiências educativas e culturais dos AE. A implementação de métodos pedagógicos que facilitem a transição destes alunos para novos contextos educativos é fundamental para promover uma aprendizagem científica eficaz e equitativa. Esta adaptação curricular não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também valorizar e facilitar a inclusão de todos os alunos, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso na sua educação científica.

4.1.6. Adaptação ao vocabulário científico e desafios culturais na educação de AE

Relativamente à educação científica, os professores consultados indicaram que os AE enfrentam obstáculos significativos que vão além das barreiras linguísticas. Um dos principais desafios é a necessidade de se adaptarem não apenas a um novo idioma, mas também a diferentes abordagens culturais e metodológicas no ensino das ciências. Por exemplo, a investigação realizada por Ong Wee Yong (2016) revela que os AE em Singapura enfrentam dificuldades em se adaptar a um currículo científico baseado nos princípios da ciência ocidental moderna, que podem diferir significativamente das abordagens educativas nos seus países de origem.

Adicionalmente, 35% dos professores inquiridos mencionaram que a dificuldade dos alunos em se adaptar à linguagem e aos conceitos científicos específicos constitui um obstáculo principal, particularmente em conteúdos relacionados com ecologia, flora e fauna. Estudos realizados por Gregory P. Thomas e Helen J. Boon (2016) destacam que a qualidade do corpo docente e a sua capacidade de lidar com estas diferenças culturais são cruciais para o sucesso académico dos alunos em ambientes científicos.

Cerca de 40% dos professores inquiridos sublinharam a importância de uma preparação adequada em estratégias pedagógicas que possam abordar as necessidades culturais e educativas dos AE, melhorando assim os seus resultados de aprendizagem. Estes estudos reforçam a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas mais inclusivas e adaptativas, que considerem as diversas experiências educativas e culturais dos AE.

A implementação de métodos pedagógicos que facilitem a transição destes alunos para novos contextos educativos é essencial para promover uma aprendizagem científica eficaz e equitativa. Esta adaptação curricular deve não apenas transmitir conhecimentos, mas também valorizar e facilitar a inclusão de todos os alunos, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso na sua educação científica.

4.1.7. Universalidade da ciência: Perspetivas docentes e adaptações curriculares

Embora alguns docentes possam considerar que a ciência é uma disciplina universal que transcende as diferenças culturais e linguísticas, a literatura e as percepções dos docentes inquiridos na investigação sugerem o contrário.

Apenas 8,2% dos professores consultados confirmaram a universalidade das ciências, entendendo que os conceitos científicos são idênticos independentemente do contexto em que são tratados. Contudo, estes mesmos docentes reconhecem que as ideias prévias dos AE desempenham um papel fundamental neste processo.

Gibbons (2012) argumenta que é essencial adaptar o ensino das ciências para refletir e respeitar a diversidade cultural e linguística dos alunos. Este enfoque não só melhora a equidade educativa, mas também enriquece o processo de aprendizagem científica ao integrar perspectivas e experiências diversificadas. Esta necessidade de adaptação é também evidenciada pelos resultados da investigação, que destacam a relevância das ideias prévias dos AE como contributos significativos nas aulas de ciências, mostrando como estas podem confirmar ou desafiar a suposta universalidade das ciências.

O estudo da Teoria da Carga Cognitiva de Sweller et al. (2011) sublinha que compreender a carga cognitiva imposta pela linguagem científica especializada pode ajudar os professores a desenhar instruções mais eficazes que facilitem a compreensão e a retenção de conceitos científicos. Assim, a universalidade da ciência deve ser reinterpretada através de uma perspectiva que reconheça e valorize a diversidade cultural como um aspeto central no ensino e aprendizagem das ciências.

Para incorporar estas perspectivas no ensino, é essencial que os professores recebam formação adequada para implementar práticas pedagógicas que integrem de forma eficaz os conhecimentos e experiências culturais dos alunos. Neste sentido, 56,6% dos docentes inquiridos reconheceram a necessidade de receber formação para melhorar as suas práticas em aulas interculturais.

Estes resultados indicam que uma abordagem que considera a ciência como universal sem adaptação pode ser limitante. A integração de enfoques multiculturais no ensino das ciências pode proporcionar um ambiente mais inclusivo e enriquecedor para todos os alunos.

4.2. Estudo 2

Relativamente aos resultados do Estudo 2, intitulado "Perspetivas e Práticas Docentes perante a Interculturalidade e os Conhecimentos Científicos dos Alunos Estrangeiros (AE)", foram obtidos diversos resultados, entre os mais relevantes destacam-se os seguintes:

4.2.1. Perspetivas e práticas docentes sobre a identificação das ideias prévias (IP)

4.2.1.1. *Práticas docentes sobre a identificação das IP na primeira observação*

Na primeira observação realizada nas aulas, constatou-se que quatro dos seis docentes aplicaram estratégias orientadas à identificação das IP dos alunos. No entanto, dois docentes (P004 e P006) não incorporaram essas práticas nas suas aulas. Apesar de a maioria parecer reconhecer a importância de trabalhar com as IP, verificou-se uma variabilidade significativa na forma como essas estratégias foram implementadas.

Este achado sugere que fatores como a pressão curricular, as limitações de tempo e algumas lacunas na formação profissional podem dificultar a aplicação consistente dessas práticas pedagógicas. Clément (1998) e Posey (1987) argumentam que trabalhar com as IP não apenas enriquece a aprendizagem ao conectar novos conteúdos com os saberes prévios dos alunos, mas também é uma ferramenta essencial para promover a inclusão e a equidade em contextos multiculturais.

4.2.1.2. *Comparação entre opinião docente e observações em aula sobre a identificação das IP*

As entrevistas realizadas com os docentes após a primeira observação revelaram discrepâncias entre o que foi declarado e o que foi observado em aula. Embora os professores tenham afirmado compreender e valorizar a importância de identificar as IP dos seus alunos, alguns indicaram que a implementação eficaz dessas estratégias é dificultada por barreiras institucionais, como a falta de recursos e apoio.

Neste sentido, Candau e Santos (2003) destacam a necessidade de fornecer aos professores ferramentas pedagógicas que lhes permitam integrar de forma eficaz as IP na sua prática diária, especialmente em aulas com diversidade cultural. Além disso, Deardorff (2006) enfatiza que as competências interculturais são essenciais para que os docentes possam utilizar as IP como um recurso valioso para a aprendizagem coletiva.

4.2.1.3. Práticas docentes sobre a identificação das IP na segunda observação

Na segunda observação, os seis docentes implementaram estratégias voltadas para a identificação das IP, representando uma melhoria significativa em comparação com a primeira instância observada. Entre as estratégias utilizadas, destacaram-se perguntas abertas, atividades em grupo e a incorporação de exemplos contextualizados nos conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais participativa e inclusiva. Walsh (2009) enfatiza que essas estratégias são essenciais para fomentar a interação e o diálogo em aulas multiculturais.

A melhoria observada sublinha a importância de oferecer apoio e formação contínuos para que os professores possam alinhar as suas declarações de intenção às suas práticas pedagógicas.

4.2.2. Perspetivas e práticas docentes sobre as oportunidades de participação dos AE

4.2.2.1. Práticas docentes sobre as oportunidades de participação (primeira observação)

Na primeira observação, constatou-se que quatro dos docentes ofereceram oportunidades equitativas de participação tanto para os AE quanto para os alunos nacionais, enquanto dois professores (P004 e P006) não o fizeram.

As práticas inclusivas observadas incluíram perguntas dirigidas e atividades em grupo, enquanto em outros casos predominaram abordagens mais tradicionais, limitando a participação ativa dos alunos. Nesse sentido, Walsh (2009) afirma que garantir oportunidades equitativas de participação não só promove a integração, mas também enriquece as dinâmicas escolares ao incorporar perspectivas diversas nos processos de aprendizagem.

4.2.1.2. Comparação entre opinião docente e observações em aula

As entrevistas realizadas após a primeira observação revelaram intenções inclusivas por parte dos docentes. No entanto, as práticas observadas em alguns casos apresentaram inconsistências que limitaram o alcance dessas intenções. Deardorff (2006) destaca que as competências interculturais são um componente essencial para superar essa lacuna entre as intenções dos professores e as estratégias implementadas na aula, garantindo que as oportunidades de participação sejam verdadeiramente equitativas.

4.2.1.3. *Práticas docentes sobre as oportunidades de participação (segunda observação)*

Na segunda observação, os mesmos quatro docentes que haviam promovido a participação equitativa na primeira observação continuaram a fazê-lo, enquanto os outros dois (P004 e P006) mantiveram um enfoque limitado. Entre as estratégias inclusivas destacadas nesta segunda instância, observaram-se a realização de debates interculturais e a atribuição de papéis específicos em atividades grupais, o que fortaleceu a interação e a aprendizagem colaborativa. Candau e Santos (2003) sublinham que essas práticas são essenciais para construir um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e participem ativamente.

4.2.3. Perspetivas docentes sobre ciências e interculturalidade

4.2.3.1. *Falta de formação para relacionar ciências e interculturalidade*

Alguns docentes, como P001, P004 e P006, indicaram que não dispõem das ferramentas necessárias para relacionar os conteúdos de ciências com elementos de interculturalidade. Este achado evidencia uma lacuna significativa na formação inicial dos professores, que deveria abordar enfoques interdisciplinares capazes de conectar os conteúdos científicos aos saberes culturais dos alunos.

Walsh (2009) e Clément (1998) argumentam que essa integração não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também fomenta o respeito pela diversidade cultural e promove uma compreensão mais contextualizada dos conteúdos científicos.

4.2.3.2. *Relação entre ciências e interculturalidade como um trabalho em processo*

Docentes como P001, P003, P004 e P006, entrevistados no âmbito desta investigação, reconhecem a importância de relacionar as ciências com a interculturalidade, destacando que este processo é fundamental não apenas para a aprendizagem, mas também para a inclusão cultural nas aulas. Contudo, concordam que essa integração ainda se encontra numa fase inicial no país, necessitando de maior reflexão, desenvolvimento conceptual e recursos pedagógicos específicos para a sua implementação eficaz.

Esta perspetiva está em consonância com o que é apontado por Posey (1987), que defende que a integração dos saberes tradicionais no ensino

das ciências não só promove uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, como também se conecta profundamente com as experiências culturais dos alunos, contribuindo para uma educação mais equitativa e enriquecedora.

Neste sentido, a interação entre o conhecimento científico tradicional e o universal deve ser compreendida como um processo dinâmico, permitindo aos alunos valorizar ambas as perspectivas, evitando hierarquizações que limitem o seu desenvolvimento. Além disso, estudos recentes (Quintriqueo et al., 2015; Hewson, 2015) destacam que a incorporação de conhecimentos tradicionais ao currículo pode melhorar a compreensão dos conceitos científicos ao conectá-los com os contextos culturais e quotidianos dos alunos, fortalecendo assim a pertinência e a motivação no processo de aprendizagem.

4.2.4. Práticas docentes para relacionar ciências e cultura

4.2.4.1. *Presença de práticas docentes na primeira observação*

Durante a primeira observação, apenas o docente P001 implementou estratégias voltadas para relacionar os conteúdos científicos com elementos culturais provenientes de outras tradições. Por exemplo, foram incluídas reflexões sobre o uso de plantas medicinais em comunidades locais e a sua relação com princípios de biologia e química. Esta abordagem permitiu que os alunos compreendessem a relevância dos saberes tradicionais e a sua conexão com os conteúdos acadêmicos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Em contraste, os outros docentes (P002 a P006) mantiveram metodologias tradicionais centradas exclusivamente no currículo formal, sem integrar perspectivas culturais nas suas aulas. A literatura corrobora a importância dessas práticas para enriquecer o ensino das ciências. Posey (1987) argumenta que integrar os saberes tradicionais não apenas contextualiza os conceitos científicos, mas também fomenta o respeito pelas culturas locais. Por sua vez, Clément (1998) enfatiza que essas conexões podem ampliar a compreensão dos alunos sobre como a ciência se desenvolve a partir da interação com diferentes contextos culturais e sociais.

4.2.4.2. *Presença de práticas docentes na segunda observação*

Na segunda observação, três docentes (P001, P002 e P006) adotaram práticas orientadas a relacionar as ciências com elementos culturais. Estas estratégias incluíram o uso de exemplos concretos, como métodos tradicionais

de cultivo e conservação de alimentos, para explicar princípios científicos como a fotossíntese e a fermentação. Além disso, promoveram-se debates em que os alunos compartilharam conhecimentos locais relacionados com os seus contextos culturais, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo.

Os outros docentes observados (P003, P004 e P005) não realizaram alterações nas suas práticas pedagógicas, mantendo um enfoque tradicional. A integração destas estratégias está alinhada com o que Deardorff (2006) defende, ao destacar que os professores precisam desenvolver competências interculturais para implementar metodologias que conectem os conteúdos curriculares com os contextos culturais dos alunos. Estas competências incluem a habilidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, bem como adaptar as práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada aula. Além disso, Baptista e Araújo (2018) sublinham que este tipo de abordagem não só promove uma aprendizagem mais inclusiva, mas também fortalece o sentido de pertença dos alunos ao tornar os seus saberes culturais visíveis no contexto escolar.

4.2.4.3. Práticas docentes e os conhecimentos científicos dos AE

A análise em aula evidenciou uma notável diversidade de ideias e oportunidades criadas pelos professores em torno dos conhecimentos científicos trazidos pelos AE. Os temas abordados incluíram biodiversidade, medicina tradicional, sexualidade e conservação de alimentos, entre outros. Estas práticas conectaram os saberes culturais com os conteúdos científicos, proporcionando uma aprendizagem mais enriquecedora para os alunos.

Os resultados indicam que os docentes que integraram estes enfoques conseguiram promover uma aprendizagem contextualizada e respeitosa da diversidade cultural. Walsh (2009) enfatiza que estas práticas fortalecem o diálogo intercultural, enquanto Posey (1987) e Clément (1998) destacam o seu potencial para transformar as aulas em espaços de aprendizagem inclusivos. No entanto, foi evidenciada a necessidade de uma formação docente mais sólida para assegurar a implementação eficaz destas estratégias, respondendo aos desafios impostos pela crescente diversidade cultural nas aulas chilenas.

5. Considerações finais

Neste estudo sobre a interculturalidade nas aulas de ciências no Chile, foram exploradas as perspectivas e práticas pedagógicas dos professores de ciências naturais e biologia em contextos de crescente diversidade cultural. As conclusões desta investigação são apresentadas com base nos objetivos definidos e na análise dos resultados obtidos. Os principais contributos deste estudo para o campo das Ciências da Educação incluem a identificação das percepções docentes sobre a interculturalidade e as práticas pedagógicas utilizadas em contextos multiculturais (Matencio-López et al., 2015; Cerón et al., 2017). Este estudo demonstra que, apesar de uma valorização significativa dos AE como fontes de conhecimento, os professores enfrentam desafios relacionados à falta de formação específica e à ausência de orientações curriculares claras. Adicionalmente, identificou-se que as ideias prévias dos AE são vistas como contributos positivos para o processo de ensino aprendizagem, embora sua integração efetiva nas práticas pedagógicas seja limitada.

A análise também revelou que as percepções dos professores em relação aos AE são fortemente influenciadas pela nacionalidade dos alunos. Por exemplo, os alunos venezuelanos e colombianos são frequentemente considerados os mais bem preparados academicamente, enquanto os alunos haitianos enfrentam barreiras linguísticas e culturais que dificultam seu desempenho escolar. Estes resultados reforçam a necessidade de combater preconceitos e estereótipos para garantir uma avaliação equitativa de todos os alunos, independentemente da sua origem (Joiko & Vásquez, 2016; Walsh, 2009).

Entre as limitações desta investigação, destacam-se as dificuldades na obtenção de dados atualizados sobre matrícula de AE e na mobilização de professores para participação no estudo, especialmente no componente qualitativo (Alkan & DeVredee, 1990). O método de levantamento de dados por questionário apresentou limitações inerentes à falta de interação direta entre o investigador e os participantes, enquanto o componente qualitativo enfrentou obstáculos relacionados à disponibilidade e à carga horária dos docentes.

As implicações educacionais desta investigação são amplas. Recomenda-se a inclusão de módulos sobre interculturalidade na formação inicial e contínua de professores, com ênfase no desenvolvimento de competências interculturais e na adaptação de práticas pedagógicas à diversidade

cultural. Sugere-se também a criação de materiais didáticos que articulem os conteúdos disciplinares com os saberes culturais dos AE, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada. Segundo Candau & Santos (2003), incorporar a interculturalidade nos documentos curriculares fomenta uma aprendizagem contextualizada e equitativa, promovendo a inclusão como um eixo transversal no ensino.

Para investigações futuras, seria relevante explorar as experiências dos próprios AE no sistema educacional chileno, incluindo as barreiras comunicacionais enfrentadas e a sua relação com os colegas e professores. Além disso, recomenda-se o desenvolvimento e avaliação de sequências didáticas que promovam a integração intercultural, bem como a investigação sobre o impacto da formação docente em temáticas de interculturalidade e sua aplicação em aula.

No âmbito disciplinar, os conteúdos científicos relacionados à biodiversidade, à sustentabilidade e à etnobotânica foram identificados como especialmente adequados para a incorporação de abordagens interculturais. Estas temáticas permitem conectar a aprendizagem formal com os saberes culturais dos alunos, promovendo um aprendizado mais contextualizado e significativo. Posey (1987) e Clément (1998) destacam que integrar conhecimentos ancestrais e tradicionais no ensino das ciências não só enriquece a compreensão dos conteúdos, mas também fomenta o respeito pela diversidade cultural. Para maximizar estas oportunidades, tanto a formação inicial como a contínua dos professores deveria incluir módulos específicos sobre como trabalhar com estes conteúdos de forma culturalmente sensível (Walsh, 2009).

Finalmente, a investigação destaca a importância de explorar e valorizar as práticas pedagógicas de professores oriundos de diferentes contextos culturais, sejam estrangeiros ou membros de povos originários. Estes educadores trazem estratégias e perspectivas valiosas que enriquecem o ensino em contextos multiculturais e podem servir como modelos para os seus colegas. Walsh (2009) e Clément (1998) concordam que promover o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre esses professores fortaleceria as práticas pedagógicas e fomentaria uma cultura educativa mais inclusiva, respeitosa e enriquecedora para todos os envolvidos.

6. Referências bibliográficas

Alkan, S., & DeVredee, G. (1990). Cultural diversity in European classrooms: Challenges for educators. *European Journal of Education*, 25(3), 123-145.

Álvarez Valdivia, I., & Morón Velasco, S. (2022). Competencias interculturales en la formación docente: Una revisión desde la experiencia chilena. *Revista de Educación Intercultural*, 34(2), 45-60.

Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). A mayores trayectorias profesionales se observa una mayor disposición a tener perspectivas y prácticas educativas inclusivas. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson/Allyn and Bacon.

Baptista, M., & Araújo, E. (2018). Interculturality and science education: The coexistence of multiple knowledges. *Science Education International*, 29(4), 255-262.

Candau, V. M., & Santos, C. A. (2003). *Multiculturalismo y educación 2002-2012*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Carrasco, A., Treviño, E., Villalobos, C., & Wyman, I. (2019). Desafíos para el funcionamiento del financiamiento de la educación escolar municipal a nivel local en Chile. Una mirada cualitativa. *Policy Briefs*, (23). CEPPE UC. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n23.pdf>

Cerón, L., Matencio-López, J., & Ruiz-Sánchez, D. (2017). La inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno: Desafíos y oportunidades. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 35-52.

Clément, P. (1998). Science education and cultural diversity: New trends in teaching biology. *International Journal of Science Education*, 20(6), 847-859. <https://doi.org/10.1080/0950069980200609>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge-Falmer.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Escalante Rivera, C., Fernández Obando, M., & Gaete Astica, J. (2014). La formación docente en contextos multiculturales: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 55-72.

European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Education and Training. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Gibbons, M. (2012). Contexts of science education and diversity. *Science Education*, 96(2), 219-243. <https://doi.org/10.1002/sce.21001>

Gregory, P., Thomas, G. P., & Boon, H.J. (2016). Challenges in science education: Global perspectives for the future. *Smart Learning Environments*. <https://slejournal.springeropen.com>

Hewson, M. G. (2015). *Embracing indigenous knowledge in science and medical teaching*. Springer Science & Business Media.

Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Migraciones. (2024). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras*. <https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/demografia-y-migracion>

Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Calidad en la Educación*, 45, 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

Leiva, J. (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: El compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, 27(1), 13-35.

López-Medina, A., & García-Sánchez, J. (2022). Formación docente intercultural: Avances y desafíos en el contexto iberoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 23-38.

Matencio-López, J., Cerón, L., & Ruiz-Sánchez, D. (2015). La diversidad cultural en la educación científica: Un estudio comparativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-60.

Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M., & Chacoma, C. (2009). *Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y estructura*. Universidad Nacional de San Juan.

Ministerio de Educación (Mineduc). (2018). *Bases curriculares y programas de estudio para la educación básica y media*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación (Mineduc). (2023). *Estadísticas oficiales de matrícula escolar*. Santiago, Chile.

Ong, W. Y. (2016). *International students and their science learning experiences*. SingTeach. <http://singteach.nie.edu.sg>

Posey, D. A. (1987). Ethnoecology as applied anthropology in Amazonian development. *Human Organization*, 46(2), 95-107.

Posey, D. A. (1987). *Etnobiología: Una exploración de los conocimientos tradicionales*. Fondo de Cultura Económica.

Quintriqueo, S., Torres, J., & McGowan, D. (2015). Interculturalidad y conocimiento indígena: Propuestas para una educación intercultural. *Revista de Educación*, 370, 77-101. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-370-298>

Stefoni, C., Fernández, R., & Carrasco, A. (2019). *Migración y escuela: Desafíos de la diversidad cultural en Chile*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Stefoni, C., Stang, F., Riedemann, A., & Aguirre, T. (2019). Prácticas docentes en escuelas multiculturales: Entre la continuidad y la superación del modelo monocultural. *Revista Temas de Antropología y Migración*, 11, 226-250.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.

UNESCO. (2017). *Manual de competencias interculturales*. Ediciones UNESCO.

Walsh, D. J. (2009). *Science education and culture: The contribution of history and philosophy of science*. Springer.

Compreender e transformar práticas através da indagação da pedagogia – um estudo em contexto universitário*

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.187.11>

Bruna Plácido**
Flávia Vieira***

* Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UID/01661/2025).

** Instituto Superior de Engenharia de Coimbra. Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://orcid.org/0009-0006-2959-2363>

*** Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação (CIEd). <http://orcid.org/0000-0002-6932-4009>

Resumo: A inovação pedagógica no ensino superior exige a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional docente. O estudo apresentado explorou essa articulação através de uma experiência de investigação-ação em duas unidades curriculares de Língua e Cultura Francesas, na qual se promoveu uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas. A experiência envolveu a ampliação de competências de autorregulação por parte dos estudantes com efeitos positivos nas suas competências de comunicação e de aprendizagem, evidenciando o papel do professor-investigador como agente de compreensão e transformação da pedagogia.

Palavras-chave: Autonomia, educação em línguas, ensino superior, indagação da pedagogia.

Abstract: Pedagogical innovation in higher education requires the articulation between teaching, research and teacher professional development. The study presented here explored this articulation through an action research experience in two French Language and Culture courses, seeking to promote a pedagogy for autonomy in language education. The experience involved the expansion of the students' self-regulation skills with positive effects on their communication and learning competences, highlighting the role of the teacher-researcher as an agent of pedagogical transformation.

Keywords: Autonomy, language education, higher education, pedagogical inquiry.

1. Introdução

Embora o ensino superior (ES) em Portugal tenha vindo a sofrer alterações significativas em resultado do Processo de Bolonha, as mudanças pedagógicas têm sido mais lentas e menos visíveis do que as alterações estruturais. Para que o ensino deixe de ser apenas um meio de reprodução de conhecimento e passe a ser um espaço de construção de conhecimento que promova a autonomia dos estudantes, importa desenvolver pedagogias de orientação transformadora e reconfigurar o trabalho pedagógico dos professores, nomeadamente através do seu envolvimento em processos de indagação da pedagogia, colocando a investigação ao serviço do ensino e do desenvolvimento profissional docente (Franco, 2023; Vieira, 2009a, 2009b).

O estudo de caso aqui apresentado explorou a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional através do desenho, desenvolvimento e avaliação de uma experiência de investigação-ação conduzida pela primeira autora (Plácido, 2023) com a supervisão da segunda autora, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras da Universidade do Minho. A experiência foi realizada numa instituição de ensino superior (IES), em duas unidades curriculares (UC) de Língua e Cultura Francesas, procurando promover uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas (Jiménez Raya et al., 2017). Foi desenvolvida uma abordagem pedagógica centrada na criação de condições para a autorregulação da aprendizagem, com recurso a estratégias que estimularam a reflexão, a tomada de decisão e a responsabilização dos estudantes na gestão do processo de aprender.

Nos pontos seguintes, apresenta-se o enquadramento teórico do estudo, a metodologia de investigação adotada e os principais resultados. Embora se trate de um estudo local, ilustra o papel do professor na inovação pedagógica através da indagação das práticas e fornece conhecimento situado acerca de possíveis vias de promoção da autonomia dos estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto do ES.

2. Enquadramento teórico

A inovação pedagógica pode ter diversos objetivos e assumir diversas configurações. Em Portugal, essa diversidade é evidente no Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES), evento que, desde 2014, se tem consolidado como um espaço de divulgação de experiên-

cias pedagógicas realizadas nas IES em todos os campos disciplinares. De acordo com uma pesquisa realizada sobre 75 relatos publicados em atas desse congresso (Vieira et al., 2023), constatou-se que as experiências pedagógicas variam em termos de contextos, participantes, abordagens de ensino e métodos de avaliação, embora haja uma tendência comum para a adoção de práticas focadas no estudante, com o intuito de melhorar a aprendizagem. O mesmo estudo revelou que essas experiências raramente se integram em programas ou projetos com apoio institucional, são maioritariamente de natureza monodisciplinar e apresentam uma base teórica e uma componente investigativa muito variáveis. De forma geral, o estudo sugere um panorama de inovação situado entre uma *mudança superficial* e uma *mudança profunda*, apresentadas no Quadro 1 (adaptado de Vieira, 2014, p. 27).

Quadro 1 *Mudança superficial e profunda da pedagogia (Vieira, 2014)*

Dimensões	Mudança superficial	Mudança profunda
<i>Relação ensino-investigação-desenvolvimento profissional</i>	Relação ensino-investigação nula ou conflitual e lugar marginal do desenvolvimento profissional docente	Investigação <i>do/no</i> ensino, ao serviço da transformação da pedagogia e do desenvolvimento profissional docente
<i>Dinâmicas de mudança</i>	Práticas individuais e monodisciplinares Conformismo face a práticas/padrões estabelecidos e sentimento de impotência face a obstáculos	Comunidades de prática (multi) disciplinares Questionamento de práticas/padrões estabelecidos e resistência crítica a obstáculos
<i>Direção da mudança</i>	<i>Ad-hoc</i> , tecnicista, essencialmente focada na melhoria de resultados académicos	Intencional, focada na compreensão e transformação da prática à luz de um referencial humanista e democrático
<i>Disseminação da mudança</i>	Escassa ou nula	Disseminação e expansão/transferência para contextos análogos
<i>Impacto na profissionalidade docente</i>	Manutenção do primado da investigação face ao ensino e ao desenvolvimento profissional	Ampliação do estatuto do ensino como campo de estudo e de desenvolvimento profissional

Uma mudança profunda envolve uma reconfiguração do trabalho docente, ampliando o estatuto do ensino como área de estudo e de aperfeiçoamento profissional. No entanto, essa mudança não depende exclusivamente da ação dos professores. Exige, de igual modo, a criação de condições estruturais, como a oferta de formação pedagógica, o incentivo a projetos

inovadores, a formação de comunidades de prática e um maior reconhecimento do ensino na avaliação do desempenho e no avanço na carreira docente. A ausência dessas condições pode ser um fator explicativo para o predomínio de mudanças superficiais ou até para a manutenção de práticas mais tradicionais, levando a que a inovação seja “uma atividade muito solitária, pouco alicerçada no conhecimento educacional existente e em processos de investigação da prática, e subvalorizada nas carreiras docentes” (Almeida et al., 2022, p. 8).

Será, assim, fundamental criar condições para fomentar uma cultura de questionamento da pedagogia, alinhada com o conceito de “scholarship of teaching and learning” (SoTL) (Bélanger, 2010; Fanghanel et al., 2016; Shulman, 2004), que aqui traduzimos por “indagação da pedagogia” e que se refere à investigação da pedagogia com efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para o avanço da profissão através da disseminação, escrutínio e transferência do conhecimento produzido. Como afirmam Almeida et al. (2022), trata-se, acima de tudo, de criar uma nova forma de ensinar: “mais do que criar uma outra forma de investigar, trata-se de desenvolver uma outra forma de ensinar, na qual os professores exploram, com os estudantes, uma visão transformadora da educação superior” (p. 88).

O impacto transformador das iniciativas de inovação pode variar consideravelmente, dependendo principalmente da concepção de educação que as orienta e das experiências de aprendizagem que proporcionam. A European University Association (2021) propõe que a educação superior promova competências de criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, empreendedorismo e aprendizagem ao longo da vida. Essa visão da educação implica, necessariamente, o fomento da autonomia dos estudantes, aqui definida como a sua capacidade de se tornarem participantes autodeeterminados, socialmente responsáveis e (auto)críticos, tanto em ambientes educativos quanto fora deles, com base numa concepção da educação como um espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social (Jiménez Raya et al., 2017). O desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia fundamenta-se na defesa de valores humanistas e democráticos, como liberdade, responsabilidade, participação e solidariedade, o que lhe confere um potencial transformador, em contraste com pedagogias que visam a domesticação dos indivíduos (Freire, 1996).

No campo da educação em línguas estrangeiras, a promoção da autonomia radica originalmente na proposta de Holec (1981), que definiu a autonomia

como a capacidade de gerir a aprendizagem – desde a definição de objetivos até a avaliação – e propôs uma abordagem de aprendizagem autodirigida em centros de recursos para o ensino de línguas no contexto universitário. Ao longo do tempo, foram sendo desenvolvidas diversas concepções e propostas metodológicas no âmbito da autonomia, em diversos contextos e níveis educativos da educação em línguas (ver, por ex., Jiménez Raya & Vieira, 2020; Murray & Lamb, 2018). Neste trabalho, adotamos a proposta de Jiménez Raya et al. (2017), destacando dois princípios pedagógicos presentes na experiência que foi realizada: *responsabilidade, escolha e controlo flexível; aprender a aprender e autorregulação*. O primeiro princípio refere-se à criação de condições que promovam a negociação e a tomada de decisões: “It is a matter of sharing control over what is learnt, how and what for, by enacting a dialogical approach whereby learners and teachers become co-constructors of pedagogy” (Jiménez Raya et al., 2017, p. 84). O segundo princípio implica incentivar os estudantes a tornarem-se conscientes do processo de aprendizagem e a desenvolverem competências para planear, monitorizar e avaliar esse processo.

A aprendizagem autorregulada enfatiza o conhecimento metacognitivo sobre si mesmo, sobre as tarefas e sobre as estratégias de aprendizagem, bem como o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e socioafetivas no processo de aprendizagem, além do desenvolvimento de sentido de autoeficácia e a motivação intrínseca (Zimmerman, 2002). Os modelos de autorregulação apresentados na literatura têm características específicas (ver, por ex., Boekarts, 1997; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002; Winne & Perry, 2000). Contudo, partilham pressupostos relacionados com as condições necessárias para a tomada de controlo da aprendizagem e realçam a relação entre autorregulação e crenças motivacionais. Sublinham que a autorregulação é um processo orientado por objetivos que funcionam como ponto de referência para decidir se se deve alterar o fio condutor de uma determinada tarefa (Pintrich, 2004), mas que o controlo da aprendizagem através de estratégias de autorregulação só será eficaz se o estudante estiver convencido de que é capaz de mudar o rumo dos acontecimentos, o que significa que “l’individu qui est capable de telles stratégies peut ‘sélectionner’ les procédures les plus efficaces dans la perspective d’atteindre l’objectif déterminé, les ‘contrôler’ et les ‘réajuster’ si nécessaire” (Focant, 2003, p. 50).

A promoção da autonomia exige que os professores adotem uma visão crítica da educação e sejam capazes de centrar o ensino no processo de aprendizagem, mas pode assumir diferentes formas e objetivos, em função de variáveis relacionadas com os estudantes, os docentes, a natureza das

disciplinas e os contextos pedagógicos, institucionais e sociais. Em essência, trata-se de navegar no campo das possibilidades, considerando tanto o estado atual da educação quanto o que ela deveria ser, desafiando práticas tradicionais e explorando uma educação com um propósito emancipatório (Jiménez Raya et al., 2017). É importante destacar que uma pedagogia para a autonomia supõe a valorização da agência dos professores e contribui para o seu desenvolvimento profissional, capacitando-os a adotar uma abordagem de ensino dialógica, reflexiva e democrática. Ao promover a autonomia dos estudantes, os professores usam o seu poder para dar poder aos estudantes e, assim, construir, em colaboração com eles, formas de ensinar e aprender que sejam significativas para todos.

3. Metodologia

A investigação configurou um estudo de caso exploratório de natureza interventiva, sendo adotada uma metodologia de investigação-ação, a qual visa o desenvolvimento integrado de competências pedagógicas e investigativas dos docentes, com o objetivo de aprimorar as práticas educacionais e fomentar o desenvolvimento profissional (Burnaford, 2001; Clark & Erickson, 2003; Kemmis, 2009; Smith, 2018). O caso em estudo foi a experiência de indagação pedagógica realizada, com a finalidade de promover a autonomia na aprendizagem de francês como língua estrangeira.

A questão de investigação foi expressa da seguinte forma: *em que medida a indagação da pedagogia constitui uma via de reconfiguração das práticas de ensino ao serviço da promoção da autonomia dos estudantes?* Com base nesta questão, definiram-se os seguintes objetivos:

1. Conhecer as percepções dos estudantes acerca das suas experiências anteriores e expectativas de aprendizagem da língua;
2. Analisar o papel dos processos de autorregulação na aprendizagem da língua;
3. Compreender os efeitos das atividades realizadas no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, na motivação e na autonomia dos estudantes;
4. Caracterizar o trajeto de indagação pedagógica realizado.

A intervenção foi realizada no Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em duas UC sequenciais, cada uma com 60 horas de contacto presencial (2 horas semanais) – Língua e Cultura Francesas II (2.º semestre do ano letivo de 2020/2021) e Língua e Cultura Francesas III

(1.º semestre do ano letivo de 2021/2022). Estas UC integram os Cursos de Formação de Língua não conferentes de grau, oferecidos em horário pós-laboral, que podem ser frequentados por estudantes da instituição, de qualquer curso, mas também por estudantes externos à instituição. Devido à pandemia da Covid-19, as aulas da primeira UC e parte das aulas da segunda UC decorreram via Zoom.

Participaram no estudo 25 estudantes, 21 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, 8 dos quais frequentaram as duas UC. A maioria (n=20) era de nacionalidade portuguesa, sendo os restantes originários do Brasil. Distribuíam-se por diversas faixas etárias: 16- 25 anos (n=14), 26-35 anos (n=9), e mais de 35 anos (n=2). Muitos eram trabalhadores-estudantes (n=14), desempenhando funções em diversas áreas: comércio, direito, educação, hotelaria e restauração, saúde, intervenção social, engenharia de vendas, línguas e humanidades, e arquitetura. Quanto às suas áreas de estudo, 11 estavam matriculados em cursos de licenciatura (Direito, Enfermagem, Engenharia Civil, Gestão, Medicina e Medicina Veterinária) ou mestrado (Arqueologia e Território, Direito, Engenharia e Gestão Industrial), enquanto dois frequentavam o ensino secundário.

Procurou-se explorar uma abordagem didática que se afastava da abordagem usual da docente, nomeadamente através do desenvolvimento de capacidades de autorregulação, implicando os estudantes na tomada de decisões e na reflexão sobre a aprendizagem. Ao longo do estudo, foram desenhadas seis atividades que integravam esse propósito, sintetizadas no Quadro 2, as quais aliavam a promoção de competências linguístico-comunicativas ao envolvimento dos estudantes nas seguintes tarefas: definição de objetivos; escolha de conteúdos / temas; escolha de atividades e materiais; avaliação da aprendizagem (co/autoavaliação); e avaliação do ensino.

Quadro 2 *Síntese das atividades didáticas****1 lettre, 1 sourire***

Redação de uma carta solidária a um sénior residente num lar de um país francófono, através da organização sem fins lucrativos “1 lettre, 1 sourire” (<https://1lettre1sourire.org/>), incluindo tarefas de revisão textual e o preenchimento de um roteiro de autorregulação.

Cinema francófono

Apresentação oral de um filme ou documentário francófono sobre temas de relevância social, envolvendo pesquisa, trabalho colaborativo, autoavaliação de desempenho e preenchimento de um roteiro de autorregulação.

ONG francófona

Apresentação oral de uma ONG francófona, envolvendo pesquisa, trabalho colaborativo e autoavaliação de desempenho e preenchimento de um roteiro de autorregulação.

Sur le Chemin de l'Autonomie

Sete sessões quinzenais de aprendizagem autodirigida, nas quais os estudantes escolhiam atividades, recursos e modos de organização do trabalho. As escolhas eram registadas num roteiro de autorregulação para um acompanhamento personalizado da aprendizagem.

Sessões de revisões gramaticais

Duas sessões extra-aula em resposta a necessidades identificada pelos estudantes, implicando a realização e a correção de exercícios em trabalho de grupo.

Trabalhos extra-aula (opcionais)

Trabalhos realizados por iniciativa dos estudantes, sobre temas do seu interesse e em formato livre, partilhados em aula para discussão e reflexão.

Para apoiar a realização das atividades, foram criados guiões e roteiros de autorregulação, discutidos com os estudantes no início de cada atividade. Os guiões forneciam informações sobre os objetivos e as etapas das atividades, orientações para a sua realização e critérios para auto/coavaliação. Os roteiros eram instrumentos de autorreflexão que envolveram os estudantes na planificação, monitorização e avaliação das atividades, incluindo registos sobre as decisões tomadas, os recursos necessários, as expectativas de aprendizagem, os progressos realizados, as dificuldades sentidas, as estratégias de resolução adotadas, e a avaliação e melhoria do desempenho.

Tratando-se de uma experiência de investigação-ação, a recolha de dados ao longo do seu desenvolvimento foi essencial para ir realizando ajustes na abordagem seguida. Para elevar a credibilidade dos resultados, recorreu-se à triangulação de métodos: inquérito por questionário e entrevista, observação direta e de videograções das aulas, notas de campo, análise de produções linguísticas e análise de registos de autorregulação.

No início de cada semestre, foi aplicado um questionário anónimo aos estudantes (v. Quadro 3) para conhecer as suas perceções acerca da sua

experiência anterior de aprendizagem e as suas expectativas para o curso, por referência a aspetos de uma pedagogia para a autonomia (Jiménez Raya et al., 2017). Os dados foram analisados em termos das frequências de resposta e do valor da Moda. Os resultados foram discutidos com os estudantes, permitindo uma melhor compreensão das suas respostas.

Quadro 3 *Questionário inicial – conteúdo e tipo de questões*

<i>Secções</i>	<i>Foco das questões</i>	<i>Tipo de questões</i>
Percurso anterior de aprendizagem de francês	1. Contextos formais de aprendizagem 2. Anos de aprendizagem 3. Participação na gestão do processo de aprendizagem 4. Atividades de aprendizagem extra-aula 5. Avaliação do progresso 6. Contextos informais de contacto linguístico 7. Comentários adicionais	Questões 1-6: resposta fechada Questão 7 (opcional)
Expectativas sobre a aprendizagem de francês no curso	1. Motivos de frequência do curso 2. Prioridades de aprendizagem 3. Fatores de progresso na aprendizagem 4. Participação na gestão do processo de aprendizagem 5. Atividades de aprendizagem extra-aula 6. Avaliação do progresso 7. Comentários adicionais	Questão 1: resposta fechada Questões 2-6: escala de importância de 1 (Nada importante) a 5 (Muito importante) Questão 7 (opcional)

Ao longo da experiência, foram recolhidos e analisados dados qualitativos por meio da observação (direta e da videogravação das aulas), análise das produções orais e escritas dos estudantes nas atividades realizadas e análise dos seus registos nos roteiros de autorregulação. No final da experiência, realizou-se uma síntese qualitativa das evidências obtidas.

Recorreu-se também ao inquérito por entrevista no final de cada UC, uma vez que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Ao invés do inquérito por questionário, a entrevista permite um contacto direto entre o professor-investigador e os seus estudantes, e condiciona menos as suas respostas (Quivy & Campenhoudt, 2005). Optou-se pela entrevista semiestruturada, uma vez que permite que o investigador vá aprofundando aspetos que não tenham sido

suficientemente claros (Albarrello et al., 2011). As entrevistas foram realizadas por videoconferência, gravadas e transcritas para posterior análise seletiva, com o objetivo de ilustrar as percepções dos estudantes sobre os tópicos abordados. O guião das entrevistas incluía questões sobre cada uma das atividades realizadas: organização da atividade, motivação experienciada, dificuldades encontradas, aprendizagens realizadas e desenvolvimento da autonomia. Na primeira UC, as entrevistas foram realizadas em grupos focais (Stewart & Shamdasani, 1990) e na segunda foram realizadas individualmente.

Os estudantes foram informados dos objetivos da experiência e forneceram o seu consentimento informado para a recolha de dados, garantindo-se o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Foi também obtida a autorização da instituição para a realização do estudo.

4. Apresentação e discussão de resultados

Retomando a questão que orientou este estudo – *em que medida a indagação da pedagogia constitui uma via de reconfiguração das práticas de ensino ao serviço da promoção da autonomia dos estudantes?* –, podemos afirmar que a resposta a esta questão é afirmativa. Seguem-se algumas conclusões principais da investigação por referência aos objetivos traçados, ilustradas com alguns excertos das entrevistas e outros resultados do estudo.

Um aspeto importante da inovação pedagógica é conhecer as perspetivas dos estudantes antes de implementar mudanças, o que permite compreender a relação entre essas mudanças e o seu posicionamento, além de abrir um espaço inicial de diálogo sobre os significados de ensinar e aprender. Foi esse o objetivo do questionário inicial, cujos resultados permitiram concluir que as vivências prévias de muitos dos estudantes refletiam um ensino pouco promotor da sua autonomia, embora valorizassem a assunção de um papel mais ativo do que aquele que haviam desempenhado até ali. O Quadro 4 apresenta os resultados obtidos em duas questões relativas à sua participação na aprendizagem (percepções acerca de vivências prévias e expectativas quanto ao seu papel), revelando que a experiência a desenvolver se alinhava globalmente com as aspirações dos estudantes.

Quadro 4 Percepções sobre a participação na aprendizagem (n=25)

Participação na aprendizagem (itens do questionário)	Vivências prévias	Expectativas				
		NI	PI	CAI	I	MI
Definição de objetivos pessoais de aprendizagem	10	0	0	5	10	10
Escolha de conteúdos/temas	7	1	0	5	12	7
Escolha de atividades e materiais de aprendizagem	9	0	2	8	7	8
Avaliação da aprendizagem (ex.: autocorreção, autoavaliação, avaliação de colegas)	18	0	2	4	12	7
Avaliação das práticas de ensino (ex.: diálogo com a professora ou questionário sobre as aulas)	13	0	0	5	10	10

NI: Nada importante; PI: Pouco importante; CAI: Com alguma importância; I: Importante; MI: Muito importante.

O diálogo em sala de aula acerca dos resultados do questionário revelou, ainda, que algumas das respostas relativas à sua experiência prévia se reportavam a práticas pouco significativas para si. Por exemplo, apesar de 18 estudantes terem indicado que haviam tido oportunidades de realizar a autoavaliação, essa prática parecia ter tido pouco ou nenhum impacto na sua aprendizagem, sendo realizada como uma “formalidade” no final de um período letivo.

A experiência procurou responder às suas expectativas ao fomentar a sua participação ativa no processo de aprendizagem da língua, através de atividades que incentivaram a tomada de decisões e a participação na avaliação das suas aprendizagens e do processo de ensino, aspetos frequentemente negligenciados em abordagens mais tradicionais.

Os resultados das entrevistas indicaram que os processos de autorregulação da aprendizagem foram valorizados pelos estudantes, mesmo sendo novos e desafiadores. Facilitaram a identificação de progressos, dificuldades e estratégias para superá-las, promovendo tanto a autogestão quanto a gestão colaborativa das aprendizagens linguístico-comunicativas, além de aumentar a confiança na capacidade de aprender. Os roteiros de autorregulação desempenharam um papel central, evidenciando que o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a autonomia exige a criação de recursos que apoiem a gestão da aprendizagem pelos próprios estudantes. Embora o preenchimento desses roteiros fosse uma tarefa nova e exigente, o que pode explicar alguma resistência inicial, reconheceram a sua utilidade:

E17: Eu no início, vou ser sincera, achei que ia ser uma carga de trabalhos estar sempre a escrever. Estar sempre a escrever cada coisinha que nos fazíamos, mas depois no fim da atividade eu senti “não, isto de facto teve todo o sentido”, e quem me dera que outros professores pusessem isto em prática porque ajuda-nos imenso para não andarmos ali perdidos, assim parece que, a cada espacinho que nós preenchemos, sentimos aquela coisa do dever cumprido “isto já está, então agora passemos para a outra etapa”. E não andamos ali a navegar na maionese, como se costuma dizer. [...] Se calhar vou começar mesmo a ponderar em fazer assim uma grelha com as etapas, e vou redigindo aquilo que já escrevi e que já fiz, como forma de me orientar. Por isso foi um conhecimento para o futuro. (entrevista)

Os guiões de atividades e os roteiros de autorregulação contribuíram significativamente para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo-lhes assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem e perceberem-se como protagonistas das suas ações. A análise das suas produções indicou avanços nas competências de uso da língua, no desenvolvimento da competência cultural e na aplicação de mecanismos de auto e auto/co-correção textual. Embora não estivessem habituados à revisão entre pares, esta prática foi muito valorizada:

E5: [...] era uma dinâmica diferente tanto quanto desafiadora porque era uma coisa de vai e vem; mandava para um colega, o colega é que devolvia, alterava. [...] Mas neste caso, eu acho que foi muito interessante porque a gente passou a ter uma dinâmica diferente, a estar a trabalhar um pouco mais próximo do colega, trabalhar mais junto e não é normal logo o que a gente espera de um curso de línguas; é mais professora vai, a gente escreve, a professora corrige [...] a gente arruma isso para um canto e acabou. (entrevista)

A aposta na colaboração ao nível da regulação da aprendizagem para a melhoria dos trabalhos propostos foi muito apreciada e revelou-se fundamental para rever conceções anteriores e passar a valorizar mais a aprendizagem com os outros:

E10: Eu não gosto de trabalhar a pares em termos generalizados. Já quando era para fazer trabalho de grupo no secundário, no básico, no secundário, aquilo para mim era do género: vocês ficam aí os três quietos, eu faço o trabalho todos e vocês só têm de ensaiar aquilo que eu for dizer. Sempre fui assim pronto, não sei porquê. [...] De

facto, aqui não aconteceu, foi tudo superequilibrado porque um vê o [trabalho] do outro. Pronto, eu sou forçada a ver o do outro, entre aspas. O outro é forçado, entre aspas, a ver o meu e não há um sobre-carregado, é um trabalho de pares completamente diferente de um trabalho que estamos as duas a desenvolver uma atividade comum, cada uma está a trabalhar no seu projeto. Nesse ponto, sim, é muito mais proveitoso, digamos assim, do que todas as atividades de grupo normais que eu já tinha feito e se é para trabalhar em grupo, prefiro 1000 vezes que seja assim do que nos outros moldes.

O aumento da autoconfiança no uso da língua foi um dos ganhos importantes da experiência, como testemunha uma estudante a propósito dos seus receios iniciais de expressão oral, ultrapassados através do envolvimento em atividades de conversação que eram propostas no início das sessões de aprendizagem autodirigida:

E18: Uma coisa que pode não ser importante, mas eu acho que é bastante importante é que eu aprendi que estamos todos no mesmo barco, tirando assim uma ou outra que nota-se que tem mais à vontade, mas ajudou também para perceber, ao forçar a conversa, ajudou para perceber que todos temos as inseguranças que nós achamos que mais ninguém tem. Então ajudou para também, para colocar mais à vontade, ou seja, se calhar já não tenho tanto medo de falar porque já se sabe que a outra pessoa está ao mesmo nível. Não vai ser julgada ou assim. Acho que isso para mim é o ponto mais importante, é que realmente apercebemo-nos de que estamos todo no mesmo nível. (entrevista)

O tempo dedicado à conversação em grupos nas aulas autodirigidas foi visto como essencial, deixando os estudantes mais relaxados e diminuindo o medo de errar:

E2: Eu sabia que tínhamos aqueles quinze minutos para poder falar, e acho que também é importante nós termos este, este contacto sem ser aluno/professor, mas aluno/aluno, em que nós às vezes até podemos, hum pronto, dar uma gargalhada ou... é sempre diferente quando somos nós os dois, porque quando nós falamos com a Bruna, por exemplo eu não quero errar, então penso sempre de... na palavra que hei de usar. Quando eu estou a falar, neste caso com a E15, pronto, mesmo que errasse sabia que ela também não conseguia ajudar como a Bruna nos ajudava, mas sabia que podia dizer lá uma barbaridade. (entrevista)

Nos roteiros de autorregulação, um dos registos dos estudantes reportava-se às aprendizagens linguísticas realizadas e a estratégias a usar para melhorar. O Quadro 5 apresenta uma síntese desses registos, mostrando que deram uma forte importância aos aspetos formais do uso da língua. Todavia, também identificaram aprendizagens sobre o uso de registos linguísticos (familiar/científico) e nas competências de interação oral e produção escrita, e definem estratégias de aprendizagem de teor comunicativo como ver e ouvir vídeos, ou ler livros.

Quadro 5 Perceções sobre resultados da aprendizagem e estratégias futuras

<i>Aprendizagens realizadas</i>	<i>Estratégias futuras</i>
✓ vocabulário informal (filmes)	✓ consultar dicionários (<i>online</i> e em papel)
✓ vocabulário formal (artigos científicos)	✓ realizar exercícios gramaticais <i>online</i>
✓ aspeto gramaticais	✓ realizar exercícios em gramáticas
✓ aspetos fonéticos (diferentes pronúncias)	✓ fazer exercícios de fonética
✓ escrita autónoma (rescrever sobre temas de interesse pessoal)	✓ rever os apontamentos das aulas durante o fim de semana
✓ conversas/debates com as colegas	✓ realizar ditados <i>online</i>
✓ autonomia (intervenção frequente em conversas/debates)	✓ ler livros
	✓ ver e ouvir vídeos na <i>internet</i> (músicas, filmes, séries, entre outros)

A autenticidade das atividades propostas foi sublinhada como fator de motivação e investimento na aprendizagem, como mostra o testemunho seguinte, relativo à atividade de envio de uma carta solidária a um sénior residente num lar de um país francófono, através de uma organização *online* sem fins lucrativos:

E12: [...] o facto de ser um trabalho que vai para outra pessoa é diferente, dá, dá uma motivação diferente e também nos obriga a trabalhar de outra maneira, porque não é uma simples composição que a professora vai corrigir, não é? Aquilo tem um propósito maior do que simplesmente nós estarmos ali só a trabalhar a escrita ou o vocabulário, ou o que seja, não é? Nós estamos a passar uma mensagem para alguém. Não se fica só por aí, pela composição que a professora vai corrigir, eventualmente dar uma nota, pronto, enfim, o que seja, só para cumprir o trabalho, não, tem um outro propósito. Eu acho que isso também ajuda na motivação e dá logo um espírito diferente para nós também fazermos a atividade. (entrevista)

As aulas de aprendizagem autodirigida foram especialmente relevantes para os estudantes, envolvendo-os na gestão da sua aprendizagem. Os depoimentos obtidos nas entrevistas destacaram a motivação gerada pela abordagem, a sua relevância na resolução de dificuldades, a importância dos recursos disponibilizados para as superar e a possibilidade de aprenderem ao seu próprio ritmo:

E15: [...] quando esta ideia [das aulas autodirigidas] foi apresentada, fiquei um bocadinho cética por ser realmente diferente, e pensava que íamos mais perder tempo com este tipo de aulas do que efetivamente ganhar. Esta foi a minha primeira reação, mas realmente depois de perceber como é que ia ser feita a gestão, e o controlo, mesmo com essa folha *Feuille de Route* [Roteiro de Aprendizagem], acho que fez muitíssimo sentido, especialmente para estes cursos que são, portanto, pós-laborais, normalmente as pessoas têm mais atividades durante o dia, estes dias são ótimos para conseguirmos pôr toda a matéria em dia, a trabalharmos coisas para as quais não temos assim muito outro tempo, então é um momento bastante localizado e que dá para fazer isso. E a nível de organização acho que correu bem porque, lá está, apesar de termos essa liberdade, é bastante controlada porque temos de registar aquilo que nós temos de fazer, e através dos materiais que são dados também temos muito por onde explorar. (entrevista)

Nestas sessões, num total de 7, os estudantes decidiam as atividades a realizar, os recursos a usar e modo de realização das atividades (individualmente, em pares ou em grupo), registando as suas escolhas num roteiro que apresentava diversas possibilidades. A docente organizou um vasto conjunto de recursos de apoio que poderiam utilizar em função das suas escolhas. O Quadro 6 apresenta as escolhas registadas pelas 8 estudantes que frequentaram essas sessões, desenvolvidas na segunda UC. Os totais apresentados indicam o número de vezes que cada um dos itens do roteiro foi assinalado, percebendo-se a diversidade de atividades e recursos utilizados nestas sessões, nas quais cada estudante trabalhou em função dos seus interesses e ao seu próprio ritmo, favorecendo-se dessa forma uma aprendizagem personalizada.

Quadro 6 Aprendizagem autodirigida – Escolhas das estudantes

Elementos do roteiro		Total
Atividades	Exercícios de gramática	23
	Diálogo, debate	19
	Pesquisas (em livros, na internet)	12
	Outras (ex., exercícios de fonética)	8
	Produção escrita (diálogo, história, poema, carta, e-mail...)	7
	Exercícios de vocabulário	6
	Leitura (artigo, conto, poema...)	4
	Visualização (filmes, documentários, séries...)	2
	Audição de texto (<i>podcast</i> , diálogo, canção; rádio...)	2
	Exercícios de pronúncia, entoação, expressividade	1
Material	Caderno pessoal / notas pessoais	19
	<i>Website</i> para realização de atividades de francês <i>online</i>	18
	Dicionário (em papel, <i>online</i>)	16
	<i>Website</i> para pesquisas <i>online</i>	16
	Gramática adotada	13
	Outra gramática	13
	Manual/caderno de exercícios adotados/ outros	7
	Vídeo, <i>podcast</i> , <i>blog</i>	4
	Livro, revista, jornais	1

Globalmente, a avaliação que os estudantes fizeram da abordagem seguida foi extremamente positiva, embora considerassem que foi trabalhosa e mencionassem alguns problemas na gestão pessoal do tempo, o que se compreende pelo facto de serem estudantes-trabalhadores ou estarem a realizar outro curso. Relativamente ao trajeto da professora, concluiu-se que a indagação da pedagogia, embora fosse desafiadora, foi indispensável para a renovação das suas práticas educativas e para o seu desenvolvimento profissional nas dimensões pedagógica e investigativa. No início da experiência, refere o desassossego permanente em que vivia:

Desde que iniciei este doutoramento, sinto que nunca questioneei tanto o meu papel enquanto professora. Até à data sempre promovi atividades de forma muito intuitiva sem pensar muito bem nos objetivos de cada uma delas; apenas as sugeria por serem diferentes e por estimularem a aprendizagem dos alunos. Hoje em dia, começo a questionar tudo o que proponho – Estou a propor esta atividade para quê? Qual o objetivo? Que competências estão a pôr em prática? Qual a relevância num contexto de vida quotidiana? O que vão aprender com isto? (Notas de campo, 03.03.2021).

A expansão da dimensão reflexiva da sua atuação profissional foi uma consequência direta do seu envolvimento na investigação-ação, o que fez surgir dilemas iniciais. Como escreve num outro registo, “a mudança não me mete medo, o que me assusta é não saber se a estou a fazer da forma correta, ajudando os meus alunos a encontrarem o caminho deles, o caminho da aprendizagem autónoma” (Notas de campo, 15.03.2021). Com o tempo, foi desenvolvendo uma prática autorregulada, tal como pretendia que os estudantes fizessem, o que significa que a sua autonomia profissional se ia desenvolvendo a par da deles e em relação direta com o trabalho conjunto:

Antes de frequentar este doutoramento, sugeria imensas atividades aos meus alunos, mas acabava por nunca ter um registo mais formal do que era solicitado. Agora, estou sempre preocupada no *antes*, *durante* e *depois*, e tento sempre definir muito bem para mim e para os alunos o que é pretendido e quais os objetivos de cada atividade. Como tento ao máximo promover a autonomia dos aprendentes, peço-lhes sempre que eles também pensem sempre no *antes*, *durante* e *depois* de cada atividade para poderem perceber quais as suas dificuldades; como correu a atividade; como ao longo do processo conseguiram ultrapassar essas mesmas dificuldades e, por fim, perceberem que objetivos conseguiram atingir e o que aprenderam com a atividade em questão (Notas de campo, 21.04.2021).

Foi possível concluir que a indagação da pedagogia, através de processos de investigação-ação, é uma abordagem viável para compreender e transformar as práticas de ensino no contexto universitário. A metodologia de ensino adotada fundamentou-se em princípios de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas e implicou uma reconfiguração dos papéis tradicionais da professora e dos estudantes, que se tornaram coautores de uma prática exploratória e reflexiva. Na abordagem proposta, a docente utiliza a sua “autoridade pedagógica” para incentivar a participação ativa dos estudantes, promovendo uma abordagem dialógica, reflexiva e democrática (Vieira, 2010; Jiménez Raya et al., 2017). A articulação entre uma prática de ensino reflexiva e a promoção da autonomia dos estudantes é um dos traços centrais da abordagem seguida, entendendo-se que a autonomia do professor e dos estudantes são interdependentes e complementares (Vieira, 2010).

O estudo evidenciou o papel do professor-investigador como agente de mudança (Shulman, 2004; Vieira, 2009a, 2014), mostrando que a articulação entre ensino e investigação pode favorecer processos de inovação

sustentáveis e promover o desenvolvimento profissional dos docentes (Vieira, 2009b; Franco, 2023). Essa articulação permitiu à docente desenhar e explorar novas abordagens de ensino, desenvolver as suas competências para negociar decisões e criar condições de maior liberdade na gestão da aprendizagem, além de fortalecer as suas capacidades de recolha e análise de dados, o que permitiu uma interpretação rigorosa da sua atuação e a produção de conhecimento pedagógico que pode ser útil a outros professores em contextos similares.

5. Considerações finais

A abordagem implementada ilustra o papel da indagação da pedagogia na mudança educativa, neste caso, no desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas através da promoção de uma aprendizagem autorregulada. Embora uma pedagogia para a autonomia não se restrinja a um modelo único, deve propor um percurso formativo que crie desafios, fomente a consciência crítica, motive, encoraje a cooperação e promova um maior envolvimento de estudantes e professores, conduzindo à emancipação de ambos. É fundamental considerar princípios consagrados na literatura e adaptar as práticas pedagógicas às realidades específicas de cada contexto. Adicionalmente, é essencial que o docente planeie detalhadamente as atividades de aprendizagem e disponibilize recursos que apoiem a sua planificação, monitorização e avaliação. A escolha de atividades é determinante na motivação dos estudantes, os quais demonstram maior envolvimento em tarefas que sejam realistas e com temas socialmente relevantes, que respondam às suas necessidades e interesses, e que os envolvam diretamente na tomada de decisões e na reflexão sobre a aprendizagem, com efeitos positivos nos seus desempenhos académicos.

Ao questionar e estudar a sua prática pedagógica, os docentes ampliam o seu repertório de conhecimento profissional e desenvolvem uma identidade docente mais robusta, transformando o ensino num campo de produção de conhecimento (Bélanger, 2010; Franco, 2023; Shulman, 2004; Vieira, 2009a, 2009b, 2014). Em suma, a indagação da pedagogia não apenas promove inovações no ensino e melhora as experiências de aprendizagem dos estudantes, mas também reconstrói a identidade profissional do docente, ampliando as suas competências e a sua agência na mudança. Contudo, a indagação da pedagogia ainda ocupa uma posição periférica no contexto das IES em Portugal. Este tipo de abordagem, embora reconhecidamente importante, é frequentemente subestimada no âmbito das carreiras académicas, e os seus resultados permanecem usualmente restritos ao contexto

imediatos onde são implementados. Vieira (2014) sugere a necessidade de uma “mudança profunda” no panorama pedagógico, ressaltando a importância de valorizar mais o ensino no contexto acadêmico.

Considera-se que é responsabilidade das IES criar condições para que isso aconteça, incentivando uma cultura de indagação da pedagogia. A criação de estruturas de apoio à docência pode ser uma forma de apoiar este movimento, promovendo projetos de inovação, o estabelecimento de comunidades de prática e a disseminação do conhecimento gerado. No entanto, é também crucial repensar o papel dos órgãos de gestão pedagógica, as políticas de avaliação de desempenho docente e os mecanismos de progressão nas carreiras. Se realmente desejamos que os professores do ES se envolvam num processo de desenvolvimento profissional orientado pela inovação e pela investigação das suas práticas, será necessário criar condições a vários níveis, numa perspetiva sistémica (Almeida et al., 2022).

Importa destacar, contudo, que a falta de condições ideais não deve ser encarada como um obstáculo intransponível. Cada experiência, por menor que pareça, pode contribuir para a transformação pedagógica. O estudo de caso aqui apresentado exemplifica essa possibilidade. Possibilitou a concretização de ideais em ações práticas e tangíveis, abrindo caminho à exploração de abordagens centradas no estudante, que colocam a autonomia no centro do processo de ensino e aprendizagem. Vieira (2009a) sublinha que a indagação da pedagogia no ES é uma prática simultaneamente controversa e essencial, muitas vezes desenvolvida “em contracorrente face a valores e práticas dominantes na academia” (p. 108). Nesse cenário, é fundamental perseverar perante as dificuldades e partilhar o conhecimento gerado. Importa continuar a desenvolver e disseminar autoestudos que integrem o objetivo de melhorar o ensino com o propósito de aprimorar as aprendizagens, mostrando que é possível e desejável colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional dos docentes. Apesar das limitações inerentes ao âmbito e à duração da experiência aqui relatada, acredita-se que ela oferece *insights* valiosos para o desenvolvimento de metodologias de ensino que incorporem princípios de uma pedagogia para a autonomia e contribui para a compreensão do papel que os professores podem desempenhar na compreensão e transformação da pedagogia.

6. Referências bibliográficas

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J. R., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior. Cenários e caminhos de transformação*. Lisboa, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). https://www.a3es.pt/sites/default/files/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf
- Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur: Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique?. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.2.6>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Burnaford, G. (2001). Teachers' work: Methods for researching teaching. In G. E. Burnaford, J. Fischer, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research. The power of action through inquiry* (pp. 36-60). Routledge.
- Clarke, A., & Erickson, G. (2003). *Teacher inquiry: Living the research in everyday practice*. Routledge.
- Franco, A. H. R. (2023). *Ode à pedagogia no ensino superior: A indagação da pedagogia ao serviço do desenvolvimento profissional docente* [Tese de Mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/14751>
- European University Association (2021). *Universities without walls: A vision for 2030*. Brussels. <https://eua.eu/resources/publications/983:pathways-to-the-future.html>
- Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J., & Wisker, G. (2016). *Defining and supporting the scholarship of teaching and learning (SoTL): A sector-wide study*. Higher Education Academy. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/defining-and-supporting-scholarship-teaching-and-learning-sotl-sector-wide-study>
- Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Éducation et Francophonie*, 31(2), 45-64. <https://doi.org/10.7202/1079587ar>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra (21.ª ed.).
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (Eds.) (2020). *Autonomy in language education: Theory, research and practice*. Routledge.

- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Murray, G., & Lamb, T. (Eds.) (2018). *Space, place and autonomy in language learning*. Routledge.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <http://hdl.handle.net/2027.42/44454>
- Plácido, B. (2023). *O papel do professor-investigador na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto universitário – Um estudo de caso no ensino de francês como língua estrangeira* [Tese de Doutorado, Universidade de Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/91845>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. Jossey-Bass.
- Smith, R. (2018). Research by teachers for teachers. In D. Xerri & C. Pioquinto (Eds.), *Becoming research literate. Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 30-34). English Teachers Association Switzerland. <https://www.e-tas.ch/Becomingresearchliterate>
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. Sage Publications.
- Vieira, F. (2009a). Em contra-corrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126. <https://hdl.handle.net/1822/49267>
- Vieira, F. (2009b). Developing the scholarship of pedagogy: Pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 10-21. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/1722>
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23-39. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>
- Vieira, F., Silva, J. L. C., & Moreira, J. A. (2023). Inovação pedagógica no ensino superior português: As experiências dos professores. In P. Membiela & M. I. Cebereiros (Eds.), *Desafios de la docencia universitaria actual: Desafios do ensino universitário atual* (pp. 405-416). Publicaciones Educación Editora. <http://monografias.educacioneditora.net/index.php/educacioneditora/catalog/book/11>
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Notas biográficas dos coordenadores

Leonor Maria de Lima Torres

leonort@ie.uminho.pt

ORCID/Ciência ID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-4462> | 0217-DD0B-AEAD

Leonor Lima Torres é Professora Associada com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigadora integrada do Centro de Investigação em Educação (CIEd). É socióloga e doutorada em Ciências da Educação, especialidade de Organização e Administração Escolar. Os interesses de investigação e as publicações têm incidido sobre a cultura organizacional, os processos de liderança, os percursos de excelência na escola e no mundo do trabalho. Integra vários projetos de investigação externamente financiados, tendo coordenado o projeto *Entre Mais e Melhor escola: A excelência académica na escola pública* financiado pela FCT.

Desempenhou o cargo de Diretora do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho entre 2019 e 2025. É atualmente Coordenadora da especialidade de Organização e Administração Escolar do Doutoramento em Ciências da Educação e do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração Educacional.

Desempenhou os cargos de Vice-Presidente e de Presidente do Conselho Pedagógico do Instituto de Educação da Universidade do Minho entre 2013 e 2017.

José Augusto Branco Pacheco

jpacheco@ie.uminho.pt

ORCID/Ciência ID: <https://orcid.org/0000-0003-4623-6898> | C61F-7EC6-8365

É professor Catedrático aposentado do Instituto de Educação da Universidade do Minho. É Licenciado em História e Doutorado em Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho. As suas áreas de investigação são Teoria e Desenvolvimento Curricular, Políticas Educativas e Curriculares, Formação de Professores e Avaliação.

É investigador do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, com projetos financiados pela Fundação Ciência e Tecnologia.

Foi Coordenador do Projeto de Investigação aprovado e financiado pela FCT, para 2018-2021, Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3.º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal (PTDC/CED-EDG/30410/2017), do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Foi membro do Conselho Nacional de Educação; Membro do Senado da Universidade do Minho; Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências Educação. Foi *Visitar Scholar* (*The University of British Columbia*, Vancouver) e Bolsista CAPES/Brasil (Universidade Federal de Santa Catarina). É autor e editor de vários livros nacionais e internacionais, bem como de capítulos de livros, artigos nacionais e internacionais e tem apresentado comunicações em diversos eventos académicos. Tem uma vasta experiência de orientação de trabalhos académicos, incluindo dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Tem coordenado projetos de cooperação e Desenvolvimento em países de língua oficial portuguesa, concretamente em Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné Bissau e Timor Leste. É membro, em representação de Portugal, do Conselho Consultivo da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura.

Desempenhou os cargos de Diretor do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação e de Presidente do Instituto de Educação.



UMinho Editora



Universidade do Minho



Centro de
Investigação
em Educação

Num contexto marcado por profundas transformações nas políticas de ensino superior, nas lógicas de produção científica e na formação avançada, este e-book oferece uma reflexão abrangente sobre os desafios contemporâneos da investigação em Ciências da Educação. Entre a standardização e a metrificação do desempenho, a plataformação do conhecimento e a aceleração dos ritmos de produção científica, emergem novos dilemas epistemológicos, metodológicos e éticos para a investigação em Ciências da Educação.

Reunindo contributos de investigadores seniores e de recém-doutores em Ciências da Educação, a obra estrutura-se em três partes complementares. A primeira aprofunda questões centrais relacionadas com os fundamentos epistemológicos e metodológicos da investigação em educação, sublinhando a importância do problema de investigação, do tempo e da escala de observação, bem como a complexidade inerente à construção de projetos de investigação qualitativa. A segunda parte centra-se na educação doutoral, analisando criticamente os impactos das reformas neoliberais, das lógicas de performatividade e dos dispositivos de regulação na organização dos programas doutorais e na produção de conhecimento científico. A terceira parte dá visibilidade à investigação doutoral emergente, ilustrando a diversidade temática, teórica e metodológica que caracteriza hoje o campo das Ciências da Educação e evidenciando o seu compromisso com a relevância social e a transformação das práticas educativas.

Assente numa lógica de partilha crítica e de construção colaborativa do conhecimento, este e-book afirma-se como um recurso científico e pedagógico de referência para investigadores, docentes, orientadores e estudantes de pós-graduação, contribuindo para o fortalecimento de uma investigação rigorosa, reflexiva e socialmente comprometida em Ciências da Educação. Um convite à reflexão lenta para quem acredita que investigar é também resistir.

ISBN 978-989-9074-91-0



9 789899 074910 >