Porto. ICRE '26

PORTO INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN EDUCATION 2026

OPORTO 21 - 24 JULY

BOOK OF ABSTRACTS
LIVRO DE RESUMOS

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO POLITÉCNICO DO PORTO

inED Centro de Investigação & Inovação em Educação
Centre for Research & Innovation in Education

P.PORTO

ORGANIZING COMMITTEE COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Barbosa (ESE – Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
Ana Cristina Vasconcelos Pereira de Macedo (ESE – P.PORTO)
Carla Serrão (ESE-P.PORTO)
Cláudia Manuela Ferreira Maia Lima (ESE – P.PORTO)
Fátima Sousa-Pereira (ESE – Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
Fernando Martins (ESE Instituto Politécnico de Coimbra)
Linda Saraiva (ESE – Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
Luís Mota (ESE – Instituto Politécnico de Coimbra)
Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz (ESE – P.PORTO)
Miguel Augusto Meneses da Silva Santos (ESE – P.PORTO)
Mónica Silveira Maia (ESE – P.PORTO)
Natália Pires (ESE – Instituto Politécnico de Coimbra)
Pedro Correia Rodrigues (ESE – P.PORTO)
Sérgio Alexandre Soldá da Silva Veludo Coelho (ESE – P.PORTO)
Sílvia Alves (ESE – P.PORTO)
Sílvia Araújo de Barros (ESE – P.PORTO)
Sónia Teixeira (ESE – P.PORTO)
Vítor Oliveira (ESE – P.PORTO)

SCIENTIFIC COMMITTEE COMISSÃO CIENTÍFICA

Amélia Almeida (Universidade Federal de São Carlos)
Ana Bertão (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Ana Isabel Andrade (Universidade de Aveiro)
Ana Peixoto (ESE, Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
Annet De Vroey (UC Leuven Limburg)
António Barbot (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
António Ponte (Museu Nacional Soares dos Reis)
Assunção Flores (Universidade do Minho)
Bruno Melo (Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico do Porto)
Carme Montserrat (Universidade de Girona)
Catarina Grande (FPCEUP, Universidade do Porto)
Catarina Tomás (Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal)
Cecília Aguiar (Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE)
César Sá (ESE, Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
Cristina Mesquita (ESE, Instituto Politécnico de Bragança)
Daniela Mascarenhas (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Dárida Fernandes (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Dionísia Lamônica (Universidade São Paulo)
Domingos Fernandes (Conselho Nacional de Educação)
Elke Emmers
Eniceia Mendes (Universidade Federal de São Carlos)
Eva Björck (School of Education and Communication, Jönköping University)
Fernando de Sousa Ferreira dos Santos (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro)
Isabel Correia (ESE, Instituto Politécnico de Coimbra)
Isabel Menezes (FPCEUP, Universidade do Porto)
Isabel Timóteo (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Joana Rostirolla (Universidade Federal de Paraíba)
Joaquim Faias (ESS, Instituto Politécnico do Porto)
Joaquín Sueiro Justel (Universidad de Vigo)
Jorge Alexandre Cardoso Marques da Costa (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
José António Costa (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
José António Gomes (CIPEM-INET, ESE, Instituto Politécnico do Porto)
José Manuel Santos dos Santos (Universidade de Coimbra)
Karla Fernandez de Gamboa Vazquez (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea)
Liliana Rodrigues (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Luís Rothes (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Mª Victoria Pérez de Guzmán Puya (Presidente da SIPS)
Manuela Sanches-Ferreira (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Maria Alfredo Moreira (Universidade do Minho)
Maria de Fátima Lambert (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Maria Figueiredo (Instituto Politécnico de Viseu)
Maria João Silva (ESE, Instituto Politécnico de Lisboa)
Maria João Trigueiro (ESS, Instituto Politécnico do Porto)
Maria Madalena Teixeira da Silva (Universidade dos Açores)
Maria Manuela Lopes (ESS, Instituto Politécnico do Porto)
Marina Fuertes (ESE, Instituto Politécnico de Lisboa)
Marlene Rozek (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)
Marta Neira Rodríguez (Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela)
Mônica Pinazza (Universidade São Paulo)
Nilza Rogéria de Andrade Nunes (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)
Patrícia Ferreira (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Paul Ndour (Unvi. Cheikh Anta Diop - FASTEF)
Paulo Marinho (FPCEUP, Universidade do Porto)
Pedro Balaus (ESE, Instituto Politécnico de Coimbra)
Rayco Gonzalez Montesino (Universidade Rey Juan Carlos, Madrid)
Ricardo Vieira (ESECS, Instituto Politécnico de Leiria)
Roberto Francavilla (Universidade de Génova)
Rosa Maria Espada Chavarría (Universidad Rey Juan Carlos de Madrid)
Sara Aboim Silva (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Sara Raquel Duarte Reis da Silva (Universidade do Minho)
Sebastià Verger Gelaberts (Univesridade das Ilhas Baleares)
Sofia Gonçalves (ESE, Instituto Politécnico de Coimbra)
Sofia Veiga (ESE, Instituto Politécnico do Porto)
Susana Castro-Kemp (University College London, Institute of Education)
Teresa Gonçalves (ESE, Instituto Politécnico de Viana do Castelo)
Teresa Leal (FPCEUP, Universidade do Porto)
Vitor Silva (ESS, Instituto Politécnico do Porto)

INDEX ÍNDICE

POSTERS

SOCIAL CHALLENGES, CULTURE, AND EDUCATION – DESAFIOS SOCIAIS, CULTURA E EDUCAÇÃO

ICRE2026-31546 25
Cultura Maker e H5P sob a perspectiva da Sequência Fedathi

ICRE2026-41146 26
A Educação Democrática: reflexões e alternativas frente aos desafios da pobreza de aprendizagem

ICRE2026-53825 27
Cultura Pitaguary na escola e na aldeia: Etnomatemática em saberes ancestrais nas Teoria da Objetivação e a Insubordinação Criativa

ICRE2026-72277 29
Current Questions of Roma National Minority Education in Hungary

ICRE2026-75862 30
Sequência Fedathi e H5P: o ensino de grandezas e medidas nos anos finais

ICRE2026-78207 32
Do Pix à Cidadania – Uma proposta para a inclusão digital da EJA

ICRE2026-81323 33
Mulheres na Matemática em Quadrinhos: Uma Proposta para o Ensino Básico

ICRE2026-82189 34
Contribuições dos chatbots no processo de ensino e aprendizagem

ICRE2026-85256 35
Relação de Ajuda em contexto escolar desenvolvida com uma criança em situação de risco

ICRE2026-87113 36
Manuais de História como produtores de cultura e identidade nacional em Angola: uma abordagem sobre o currículo como caixa negra da escola

SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE PEDAGOGY – EDUCAÇÃO ESPECIAL E PEDAGOGIA INCLUSIVA

ICRE2026-14679 38
Formação e Mediação Docente na Iniciação Científica com Estudantes Autistas: Revisão Sistemática da Literatura Brasileira

ICRE2026-34827 39
Estudos sobre a implantação e a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas de educação básica na região de Paranavaí-PR

ICRE2026-67377 41
Relação entre atenção e contingência social como preditores para habilidades linguísticas e comunicativas da criança nos primeiros anos de vida

ICRE2026-69459 42
A Medicina Veterinária e a Pedagogia Inclusiva: Limites e possibilidades no ensino-aprendizagem

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

ICRE2026-20055 44
Engaging Digital Generations: Innovative, Practice-Oriented Approaches to Media and Digital Competence for Educators

ICRE2026-21408 45
Metodologias Ativas e Inovação Pedagógica na Educação Básica: Formação Docente para a Aprendizagem Significativa

ICRE2026-46769 46
Educar para além do cognitivo: Competências e percepções de futuros professores sobre a educação socioemocional

ICRE2026-57775 47
Literacia e cidadania ambiental: políticas, conceções e práticas nos Institutos Superiores de Ciências de Educação (ISCED) – Angola

ICRE2026-65594 48
O portefólio como instrumento ético e participado na avaliação em creche

ICRE2026-66446 49
Práticas institucionais de valorização docente e seus impactos no trabalho pedagógico

ICRE2026-76328 50
A chegada da inteligência artificial nas práticas pedagógicas

ICRE2026-77326 51
Qual o lugar dos bebés nos estágios da formação inicial de educadores de infância?

ICRE2026-81755 52
A formação e o desenvolvimento profissional de professores: Horizontes diante do desafio das desistências de professores na Educação Básica

ICRE2026-83755 53
Formação para professores Indígenas Pitaguary: A importância da etnomatemática e da matemática intercultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental

ICRE2026-89145 55
A importância da Educação a Distância na formação continuada da Polícia Militar do Ceará

ORAL COMMUNICATIONS / COMUNICAÇÕES ORAIS

SOCIAL CHALLENGES, CULTURE, AND EDUCATION – DESAFIOS SOCIAIS, CULTURA E EDUCAÇÃO

ICRE2026-10152 59
PLNM – o quotidiano real

ICRE2026-10185 60
Na delicadeza da presença reside a possibilidade de transformação: a relação de ajuda com crianças vítimas de maus-tratos

ICRE2026-10417 61
A produção colaborativa de artigos científicos como forma de promover a aprendizagem sobre contextos que envolvem a tecnologia

ICRE2026-10974 62
Implementation of the 3C Sea Pilot Project to Promote Scientific, Environmental, and Food Literacy in Early Primary Education (1.º CEB)

ICRE2026-11333 63
Estudio comparativo: las competencias docentes en Educacion Infantil en Portugal y España

ICRE2026-11723 64
Do texto ao Corpo: Alfabetização e Leitura da Cultura Corporal no Desenvolvimento da Educação Física

ICRE2026-12220 65
Educação literária e reconfiguração do mundo

ICRE2026-12370 66
Ancient Myths within Heteronomous Moral Frameworks: Narrative Resources in the Moral Orientation of Future Educators

ICRE2026-12629 68
Bridging Digital Literacy Gaps in an Aging Society: From Education Opportunities to Actual Engagement

ICRE2026-13038 69
Algoritmos de Giz: O Despertar do Pensamento Computacional na Educação Infantil

ICRE2026-13559 70
The internationalisation of Brazilian private schools: The example of the IB World Schools in São Paulo

ICRE2026-14001 71
Acogida escolar y bienestar socioeducativo en contextos de migración

ICRE2026-14598 72
Literacia em educação para a cidadania e desenvolvimento sustentável

ICRE2026-15125 73
Pesquisa artística como pedagogia eco-social: práticas participativas e co-criativas no ensino superior

ICRE2026-16085 74
Distorção idade/ano e sucesso escolar: Desafios sociais e contributos das políticas curriculares portuguesas para o contexto brasileiro

ICRE2026-21172 75
Paralelos entre as legislações sobre educação sexual entre Brasil e Portugal

ICRE2026-22675 76
Agenda 2030 como referencial axiológico do currículo: educação, sustentabilidade e cidadania global

ICRE2026-22871 77
Contradições e ressignificações na educação física escolar: A prática docente sob a lente sócio-histórica

ICRE2026-23175 78
Educação, cultura e desigualdades em Moçambique no presente: permanência escolar, línguas, conflitos e justiça social.

ICRE2026-23252 79
La innovación abierta como vía de impacto de la investigación educativa

ICRE2026-23391 80
A integração escolar de alunos migrantes recém-chegados: contributos de uma revisão sistemática de literatura

ICRE2026-24855 81
Bem-estar mental e regulação emocional em provas públicas académicas: significados de estudantes de mestrado em enfermagem

ICRE2026-26191 82
Navegadores da Verdade: Ética e Cidadania Digital no Cotidiano do 5o Ano

ICRE2026-26253 83
O Horto Florestal: quando as crianças brincam em um jardim feral

ICRE2026-26893 84
uBuntu, Cosmo-uBuntu, and Power Dynamics in Negotiations and Partnerships: Developing Mechanisms for Conflict Prevention Through Equitable Educational Policy-Making Processes

ICRE2026-27772 85
Entre investigação, sociedade e território: Percursos de ciência cidadã no Smart Knowledge Garden

ICRE2026-28088 86
"Olha, os bebês estão chegando!" O direito à Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas: A creche no Assentamento Piritu-ba II do MST - SP

ICRE2026-29019 88

Legado de Maria Montessori e seu método: contribuição para a educação

ICRE2026-29976 89
Gestão escolar participativa e o enfoque histórico-cultural: Um estudo sobre a relação família e escola

ICRE2026-30430 91
A pedagogia das artes industriais na Museologia Conimbricense (1878–1932)

ICRE2026-30480 92
Associações Populares de Abril: espaços de aprendizagem e construção de sentidos na resposta aos desafios do nosso tempo

ICRE2026-31076 93
Board Games no Ensino da Programação

ICRE2026-32134 94
Adolescents' perspectives on reading habits, interests and experiences at school: A qualitative study

ICRE2026-32225 95
A Experiência da Produção de Artigos Científicos como Metodologia na Disciplina de Redes de Computadores

ICRE2026-32753 96
Diálogos interculturais na educação infantil: Vivências investigativas com povos originários

ICRE2026-33240 97
How Adolescents React to Online Body Shaming: Age and Sex Differences

ICRE2026-33333 98
Histórias que Unem: Produção Colaborativa de E-books Multimodais na Promoção do Respeito e do Envolvimento Familiar no 3.º Ano

ICRE2026-33601 99
Humor organizacional na burocracia escolar: entre mediação e resistência simbólica

ICRE2026-33787 101
Futuros sustentáveis para culturas musicais em refúgio: educação e resiliência no caso do Afghanistan National Institute of Music in Portugal (ANIMP)

ICRE2026-34003 103
O método histórico na era digital. Tendências e desafios no Ensino Básico.

ICRE2026-34130 104
A escrita criativa ao serviço de uma educação e consciencialização ambiental mais sustentável: interação entre literatura e música de autores portugueses contemporâneos

ICRE2026-34401 105
Inside Gender-Responsive Classrooms: A Study of Student Perceptions and Teacher Practices in Tanzania.

ICRE2026-34601 106
Africa Is Not a Country–Teaching Contemporary African Literature in Higher Education

ICRE2026-34776 107
A persistência da burocracia escolar em contextos de governação multinível: evidência qualitativa do sistema educativo português

ICRE2026-35222 109
Refugiados Menores Não Acompanhados: (re)construir percursos na e pela Relação de Ajuda

ICRE2026-36142 110
Portraying Madeira Island's landscape heritage – The Aesthetics of Autochrome by Sarah Acland

ICRE2026-36645 111

Inclusion Through Language: Participatory Action Research to Support Migrants' Portuguese Learning in a Community Organisation in Porto

ICRE2026-36720 112
Estudo de padrões geométricos presentes nos trajes de grupos folclóricos do Norte de Portugal e da Galiza como ponto de partida para a construção de tarefas matemáticas

ICRE2026-36961 113
A importância do amor na Relação de Ajuda

ICRE2026-37770 114
Entre território, infância e ancestralidade: práticas pedagógicas da Educação Infantil Indígena Tupinambá desenvolvidas na Creche Oka Katuana

ICRE2026-38012 115
Educação para a Incerteza: Educação e Desportos de Natureza como Contextos de Preparação para a Competência Adaptativa numa Era Volátil e Incerta

ICRE2026-38400 116
Associativismo popular local: uma interpelação necessária ao ensino superior

ICRE2026-38467 117
Videolections: Freedom for Some, Challenge for Others?

ICRE2026-38536 119
Educação Matemática e Desigualdades Sociais através de Tarefas de modelação no ensino básico

ICRE2026-39283 120
From Viewing to Learning: How Students Experience Video Lectures

ICRE2026-39810 122
Between Narrative and Image: Coloniality and Ethnic Representation in Portuguese History Textbooks

ICRE2026-41047 124
"A saúde não está em promoção": Do ensino à comunicação pública, o podcast como estratégia formativa em educação para a saúde

ICRE2026-41160 125
Orelhudo: educação, cultura e desenvolvimento pessoal e social na infância

ICRE2026-42499 126
Kinship Care in Portugal: Legal Status, Professional Perspectives, and Implications for Child and Family Well-Being

ICRE2026-42878 128
Prefiguring Digital Citizens: Original Research on Media Literacy, AI, and Critical Skills for Young Generations" /"Prefigurando Ciudadanos Digitales: Investigación Propia s

ICRE2026-43384 129
Tecnologias digitais e saúde mental: usos e impactos nos estudantes do Ensino Superior Português

ICRE2026-43482 130
A construção do ensino de arte na rede pública municipal de São Bernardo do Campo: a solidariedade como anúncio – aproximações freireanas

ICRE2026-43630 131
Avaliação das habilidades motoras fundamentais como indicador de desempenho motor em crianças do pré-escolar

ICRE2026-46642 132
Infâncias e desigualdades sociais: pesquisas e visibilidades "do outro lado da margem"

ICRE2026-46672 133
Refletindo sobre a pertinência da aplicação de modelos pedagógicos assentes no uso da Inteligência Artificial (IA) em sala de aula: um caso

ICRE2026-47332 134
Intervir na regulação emocional no jardim-de-infância: Resultados preliminares

ICRE2026-47678 135
Laços+Saudáveis: Perceções Juvenis Sobre Aprendizagens Socioemocionais e Relacionais na Prevenção da Violência no Namoro em Contexto Escolar

ICRE2026-47681 137
Cisgeneritude, escola e regimes de normalização: Do privilégio invisível às disputas por permanência e reconhecimento

ICRE2026-48227 138
Building a Municipal Educational Ecosystem to Support School Autonomy, Curriculum Differentiation and Flexibility: The Case of Viana do Castelo, Portugal

ICRE2026-49257 140
Projeto Integra - construindo pontes e fortalecendo redes de apoio para Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto/Brasília

ICRE2026-51195 142
Educação intergeracional na perspectiva gerontológica: caminhos para a inclusão, a longevidade e a justiça social

ICRE2026-51579 144
Student Engagement in Longitudinal Studies: Conceptual Challenges and Implications for Educational Equity

ICRE2026-52624 145
Botânica: as cores de uma ciência

ICRE2026-52678 146
Cidade Educadora em Ação: Protagonismo Estudantil e Ciência Cidadã contra o Desperdício Alimentar

ICRE2026-52945 147
The Visual Representation of Schools in Contemporary Roma Art

ICRE2026-53392 148
uBuntu, Cosmo-uBuntu, and Artificial Intelligence: A Global Africa Contribution

ICRE2026-53621 149
Educação como valor, capital ou empregabilidade? Ethos educativos de diplomados não tradicionais no ensino superior

ICRE2026-54287 150
Da formação ao exercício profissional: pluralidade de trajetórias e diversidade do campo de trabalho dos licenciados em Educação

ICRE2026-54552 151
Experiência em Contextos de Fim de Vida e Literacia para a Morte

ICRE2026-55173 152
Produtos culturais autênticos e educação intercultural no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)

ICRE2026-55258 154
Students as Co-Researchers: A Participatory Approach to Understanding Disengagement

ICRE2026-55933 155
Educação de Jovens e Adultos: demanda de escolarização e desafios no alcance do direito educacional no Sul do Brasil

ICRE2026-55980 157

ICRE2026-56191 158
Tomada de Decisão e Gestão de Recursos na Escola Pública: Desafios e Perspectivas em São Bernardo do Campo – SP

ICRE2026-56683 159
Idade, uso de competências e proficiência: resultados de uma investigação sobre depreciação de competências ao longo do ciclo de vida de pessoas adultas em Portugal

ICRE2026-57305 160
Representações de estudantes de comunidades tradicionais e diálogo intercultural no Ensino de Biologia

ICRE2026-57790 161
Divulgação científica no 5º ano do ensino fundamental: contribuições para o desenvolvimento da argumentação a partir da temática plásticos

ICRE2026-58382 163
Alfabetização na Idade Certa como Pilar da Cidade Educadora: Governança, Resultado e Transformação Social

ICRE2026-58546 164
Sujeitos sexuais dissidentes na escola: percursos e processos de resistência à LGBTQIAPN+fobia

ICRE2026-59310 165
Critical Media Education 4.0: Combating Disinformation and Developing Democratic, Communicative, and Social Competences

ICRE2026-60298 167
Proyecto Aprendizaje Servicio. El superpoder de argumentar: tutorías de escritura de Magisterio a Primaria

ICRE2026-61890 168
A dimensão estética e a mística como práxis formativa: Caminhos para uma educação emancipadora

ICRE2026-62244 169
Jogos Sérios na aprendizagem de programação

ICRE2026-62336 170
Trayectorias migratorias familiares. Un enfoque biográfico

ICRE2026-62422 171
Deficiência e Direitos Humanos: Capacitismo não é sinônimo de inclusão

ICRE2026-62926 172
Metodologias Ativas e Aprendizagem em Ciências: Uma Experiência com a TBL

ICRE2026-63587 174
The Value System of University Students in the Reality of Permanent Change/System wartości młodzieży akademickiej w rzeczywistości permanentnej zmiany

ICRE2026-64545 176
Educação Infantil: o uso dos cinco sentidos

ICRE2026-64660 177
Avaliar políticas locais de promoção da leitura: o caso do Projeto Municipal As Minhas Primeiras Páginas

ICRE2026-64953 178
Educação socioemocional e diversidade: O acolhimento como ponte para o futuro nas escolas de período integral.

ICRE2026-65940 179
Relationship between motor competencies and comuniciation competencies in preschool children and first grade pupils

ICRE2026-66237 180

Assessing social problem-solving skills in 5-year-olds: the use of hypothetical conflict scenarios co-developed with teachers in school settings

ICRE2026-66748 182
Educação Comunitária e Trabalho Sexual de Rua: Estratégias Participativas para a Transformação Social

ICRE2026-67064 183
Perspetivas de Médicos e de Enfermeiros sobre sexualidade e envelhecimento: Desafios e Necessidades Formativas

ICRE2026-68054 185
What are universities communicating to students about mental health? A comparative study between Chile and the United Kingdom

ICRE2026-68456 187
Quando a infância toma a palavra: possibilidades e limites da participação no município de Teo

ICRE2026-68736 188
Relations between quality of teacher-child interactions, child engagement, prosociality and hyperactivity behaviors in preschools

ICRE2026-68778 189
Educação Postural no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Desafio Social na Construção da Literacia Corporal

ICRE2026-68870 190
Dating Violence in Portugal: Victimization and Youth Conceptions – a National Study

ICRE2026-69434 191
Fatores de Adaptação ao Ensino Superior: Uma Análise Comparativa entre Estudantes Tradicionais e Trabalhadores-Estudantes

ICRE2026-71366 192
A escola de tempo integral e seus territórios – entre espaços, ações e articulações

ICRE2026-72741 193
Estado de la literatura de las escalas de evaluación de la autorregulación en la primera infancia.

ICRE2026-72771 194
Mas arroz é planta?: Conversando sobre a importância das plantas com crianças

ICRE2026-73452 195
Passaporte cultural: Experiência de pesquisa em campo nos anos iniciais

ICRE2026-73601 196
A Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI como direito da educação Básica no Brasil: entrelaçamentos na história e nas políticas públicas

ICRE2026-74139 197
Cidade Educadora pra Frente: Governança Pública Integrada para o Desenvolvimento Integral em São Bernardo do Campo (SP)

ICRE2026-75207 199
O Acolhimento Residencial, a proteção face ao insucesso académico e abandono escolar de jovens em perigo – Uma Revisão Sistemática de Literatura

ICRE2026-75309 201
Administração Educacional contextualizada em territórios Rurais: Uma abordagem centrada nas Histórias de vida da População Sénior

ICRE2026-75442 202
The Persisted Coloniality and Marginalisation of Local Knowledge in Sub-Saharan African Education System: A Scoping Review

ICRE2026-75903 203
Há inteligência humana a utilizar a inteligência artificial? Promoção da literacia em Inteligência Artificial e da competência de Pensamento Crítico no Ensino Superior

ICRE2026-77500 204
Erros Ortográficos de falantes do português europeu e português brasileiro: uma análise do 2º ano do ensino fundamental

ICRE2026-78423 205
Decolonising internationalisation of higher education through South-South cooperation? Insights from a semi-systematic literature review

ICRE2026-78863 207
O Impacto dos processadores digitais de texto no desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos

ICRE2026-79565 208
Teachers' Perceptions of Behavioural and Academic Changes During Parental Divorce: Insights from School Practice

ICRE2026-80062 210
As significações de professores sobre a função da educação física escolar: Uma análise sócio-histórica

ICRE2026-80786 211
Entre os Sons e as Sombras: a interdisciplinaridade como matriz da aprendizagem ativa na educação pré-escolar

ICRE2026-81867 212
Promoting Ocean Literacy in Preschool and Early Primary Education Through Macroalgae Exploration

ICRE2026-81923 213
Processos de acolhimento e integração de população refugiada em Portugal: Ações e (des)encontro de expectativas

ICRE2026-82193 214
Um estudo sobre a Acessibilidade dos Núcleos Museológicos da Universidade do Porto

ICRE2026-82412 215
Entre o Corpo e o Território: do jogo à Rede de Escolas Promotoras de Movimento no Aspirante UNESCO Geoparque Litoral de Viana do Castelo

ICRE2026-82451 216
Professional Education as Education: Philosophical, Sociological, and Pedagogical Foundations

ICRE2026-82503 217
Erros Ortográficos de falantes do português europeu e português brasileiro: uma análise do 3º ano do ensino fundamental

ICRE2026-82532 218
Estratégias de Resolução de Conflitos em Crianças do 1.º CEB e Diversidade Cultural

ICRE2026-82798 219
Culture for idioms in French and English: Idioms for culture

ICRE2026-83008 220
Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos EJA/EPT: Processos legais e conceituais no período de 1990 a 2025

ICRE2026-84111 221
Conhecimentos de estudantes sobre a temática plásticos a partir de textos da revista Ciência Hoje das Crianças: aproximações com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Declaração de Incheon

ICRE2026-85195 223
Decolonising the curriculum: a pending agenda for Portugal's public universities in the post-SDGs era?

ICRE2026-85846 225
O potencial da aprendizagem baseada em jogos no ensino superior: O caso da resistência antimicrobiana nas Ciências da Saúde

ICRE2026-86113 227
"What is really difficult to deal with is the colonial legacy": The development of IB World Schools in Mozambique

ICRE2026-86741 228
Importância do desenvolvimento de ações educativas e participativas na integração de população refugiada

ICRE2026-89245 229
ART'THEMIS+ UMAR Program: Primary Prevention of Gender-Based Violence in Schools

ICRE2026-89556 231
Socialização e Acolhimento de Docentes no Agrupamento de Escolas Onboarding – da conceptualização à prática.

ICRE2026-89715 232
Construindo pontes para a Educação do Futuro: Uma análise crítica sobre o Caderno de Encargos para a aquisição de serviços para a implementação de um ecossistema de aprendizagem com IA em Portugal.

ICRE2026-89809 234
A Descentralização da Educação em Portugal: Perceção de docentes, direções escolares e Conselheiros Municipais de Educação

SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE PEDAGOGY – EDUCAÇÃO ESPECIAL E PEDAGOGIA INCLUSIVA

ICRE2026-12311 236
Aprendizagem cooperativa como dispositivo inclusivo de inovação pedagógica em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)

ICRE2026-12665 238
O caderno de comunicação como estratégia pedagógica inclusiva para estudantes não verbais

ICRE2026-13401 239
Educação especial inclusiva na educação infantil do Brasil: Políticas, desafios e perspectivas

ICRE2026-13581 240
LIBRAS e datilologia na Educação Especial: contribuições para a linguagem e a escrita de crianças neurodivergentes.

ICRE2026-17416 241
A Implementação do DL 54/2018 na perspetiva das equipes docentes: uma revisão de literatura

ICRE2026-17790 242
Competência Motora e Desempenho na Escrita: Implicações para o Rastreio da Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação em Contexto Escolar

ICRE2026-18226 243
The Role of Students' Prosocial Behaviour for the Social Participation of their Peers with Social-Emotional Difficulties in Inclusive Primary Education

ICRE2026-19463 245
As Tecnologias Assistivas na perspectiva da educação inclusiva da criança cega e o fenômeno da desbrailização.

ICRE2026-23666 247
O Desafio de Responder à Diversidade dos Estudantes na Educação Superior.

ICRE2026-24026 249
Uma década de LBI: Perspectivas de inclusão educacional no Brasil.

ICRE2026-24229 250
Inteligência artificial para audiodescrição didática: desenvolvimento de um assistente e modelo de prompt

ICRE2026-24230 251
Ensino colaborativo na formação inicial de professores: experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Licenciatura em Educação Especial da UFSCar (Brasil)

ICRE2026-24302 252
Jovens com deficiência intelectual e vida independente: Contextos escolares, de trabalho e sociais inclusivos

ICRE2026-26111 254
Vulnerabilidades e proteção na escola: Revisão sobre educação sexual e o público da educação especial

ICRE2026-26847 256
Práticas de cálculo diferencial para pessoas com deficiência: um estudo via lesson study

ICRE2026-27374 257
A Intervenção Precoce na Infância pelo Olhar dos Profissionais

ICRE2026-27607 259
Para além do acesso: Acessibilidade curricular como eixo da educação inclusiva

ICRE2026-27681 261
Equipes multiprofissionais dos Institutos Federais Brasileiros e a Educação Especial

ICRE2026-28263 262
Inclusive Ideals and Structural Conditions: Early-Career Teachers' Conceptualisations of Inclusive Education and Perceived Support Needs

ICRE2026-30110 263
The use of Artificial Intelligence as a support tool for pedagogical work with neurodivergent students in resource rooms in the municipal school network of Ponta Grossa

ICRE2026-31421 264
São os livros infantis em língua portuguesa sobre prevenção da violência sexual acessíveis às crianças com deficiência? Uma análise da acessibilidade por juízas especialistas

ICRE2026-31803 266
Políticas de Inclusão e Equidade no Ensino Superior

ICRE2026-32056 267
Resolução e formulação de problemas no 1º ano de escolaridade

ICRE2026-34028 268
PIP - Pratica Inclusiva de Professores: Uma revisão de evidências.

ICRE2026-34211 269
Competências Docentes para a Educação Física Inclusiva: Impacto de um Programa de Formação em Professores Portugueses

ICRE2026-34237 270
Portuguese pre-service teachers' attitudes toward inclusive education: role of personal variables

ICRE2026-35333 272
Young children's justifications for their sociometric choices

ICRE2026-36218 273
Territórios escolares, saberespraticados e a pesquisaformação: táticas, acontecimentos e Decolonialidades nosdoscom os cotidianos da Educação Especial Inclusiva e Intercultural na Amazônia

ICRE2026-37324 275
Pesquisa-Ação em Educação Especial: A Escuta Sensível na Flexibilização de Barreiras Emocionais e Cognitivas

ICRE2026-39535 276
Supervisão colaborativa entre pares: Promoção do sucesso educativo dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais

ICRE2026-40049 277
Semear: uma metáfora que deu frutos

ICRE2026-43884 278

Perceived Long-Term Impact of Early Childhood Intervention: Perspectives of Young People and Caregivers

ICRE2026-44189 280
Gestão e liderança da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva: Desenvolvimento de uma escola inclusiva

ICRE2026-45110 281
Concepções sobre Deficiência: Validação de uma cartilha formativa para a Educação Superior

ICRE2026-45326 283
Exploring Self-Efficacy and Emotional Strain among Primary PE Teachers Teaching Pupils with Autism

ICRE2026-49188 285
Barreiras à aprendizagem matemática de crianças com autismo: implicações para uma educação de qualidade e inclusiva

ICRE2026-50585 287
Educação Inclusiva em São Paulo: trajetória legislativa e perspectivas para a efetivação da equidade

ICRE2026-51571 289
Co-criação de recursos educativos para ambientes escolares inclusivos: o caso do +Power

ICRE2026-52168 290
Avaliação Inclusiva e Equidade no Ensino Superior: Um Estudo Exploratório sobre Experiências e Preferências Estudantis

ICRE2026-52368 291
Collaborative Pathways to Inclusive Education

ICRE2026-52789 292
Challenging Learning Environments: Emotional Dynamics Among High-Ability Learners

ICRE2026-52852 293
Aprendizagem Universal enquanto dispositivo estruturante da educação inclusiva: implicações para a profissionalidade docente

ICRE2026-53261 294
Decisão pedagógica em contextos inclusivos: contributos da escuta ativa da voz dos alunos

ICRE2026-54215 295
Frequência escolar, desempenho motor e de linguagem de crianças com Paralisia Cerebral de 12 a 36 meses.

ICRE2026-55241 296
El derecho a la educación inclusiva en España: un engaño disfrazado de verdad

ICRE2026-55777 298
ScopeSEND – An international rapid review of the perceptions of policy and practice for children and young people with special educational needs and disabilities

ICRE2026-56676 299
Educação de bebês: percepção de professores sobre comportamentos atípicos

ICRE2026-57556 300
Ludopedagogia na infância: Aprendizagens e interação social de crianças neurodivergentes na educação inclusiva

ICRE2026-58549 302
Equações Diferenciais acessíveis para discente com Perturbação do Espectro do Autismo

ICRE2026-61061 303
Componentes curriculares sobre educação especial inclusiva em licenciaturas de uma Universidade Brasileira

ICRE2026-63277 304
Direitos, Discursos e Práticas: uma análise documental da produção científica portuguesa acerca da educação sexual de pessoas com diversidade

ICRE2026-63422 306
Autonomia na educação de jovens e adultos: formação colaborativa em tecnologias digitais na educação especial

ICRE2026-63753 308
Perceções sobre Práticas Inclusivas: Um Estudo Misto com Profissionais de Educação de um Agrupamento de Escolas Português

ICRE2026-63803 309
Navigating Person-Centred Transition Planning in Inclusive Higher Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: Designing a Prototype Model

ICRE2026-64651 310
Oír la fracción: equipartición y unidad relativa en música desde un enfoque DUA

ICRE2026-67605 311
O 25 de Abril e a Democracia Portuguesa: direito à educação das crianças e jovens com deficiência

ICRE2026-69257 312
As demandas formativas dos professores do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) da Região Nordeste do Brasil

ICRE2026-70255 313
The Role of Social-Emotional Competencies for Children's Cooperative Learning Processes in Inclusive Primary School Classrooms

ICRE2026-71329 315
Pontos fortes e fracos do modelo educacional inclusivo das escolas públicas municipais brasileiras: ponto de vista dos alunos

ICRE2026-74151 316
Justiça educacional e equidade na educação inclusiva: diferenciação pedagógica como princípio estruturante.

ICRE2026-74259 317
Educação Inclusiva em Disputa: Implementação e Judicialização da Política Brasileira (2008–2025)

ICRE2026-75372 319
Trabalho colaborativo entre Professores titulares de disciplina e de Educação Especial: Uma reflexão no campo da Educação Matemática

ICRE2026-75735 320
Social inclusion of care leavers in Portugal: leisure, training and entry into the labour market

ICRE2026-77213 321
Experiences of SEND policy implementation across nine jurisdictions: a qualitative cross-national study

ICRE2026-77526 322
Development and Validation of the INSCAPE Online Self-Assessment Tool for Inclusive Teaching in Higher Education

ICRE2026-78341 323
Aplicação do Protocolo para Registro e Avaliação das Habilidades Matemáticas – Segunda Edição (PRAHM-II) com uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo

ICRE2026-80146 324
Planejamento educacional na EJA para uma estudante com deficiência intelectual

ICRE2026-81136 326
Jogar, Aprender, Cuidar: Análise das Contribuições de um Jogo Sério para a Educação em Diabetes em contexto Escolar.

ICRE2026-81838 328
A Escala de Intensidade de Apoios (SIS-A) na planificação e organização de respostas de apoio ao emprego

ICRE2026-86612 329
Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: a mediação do sistema Braille para atuação na educação básica

ICRE2026-86883 331
Para além do acesso: desafios e práticas essenciais para a inclusão efetiva de bebês e crianças com TEA na educação infantil

ICRE2026-88525 333
Educação Especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos: desafios contemporâneos da inclusão no Brasil

TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

ICRE2026-10367 335
Ansiedade face à morte e atitudes em relação à educação sobre a morte em futuros educadores e professores

ICRE2026-10869 336
Programar robôs para contar histórias: a robótica educativa como abordagem integradora na educação pré-escolar

ICRE2026-12527 337
Beyond Accessibility: Integrating Inclusive Digital Resources and Artificial Intelligence in Initial Teacher Education

ICRE2026-12853 339
Ontologia do Esforço e Teoria Educativa: Fundamentos para uma Pedagogia da Presença

ICRE2026-13549 340
O audiovisual como linguagem transversal no componente curricular arte: Diálogos entre dispositivo, corpo e percepção

ICRE2026-13724 341
Explorando o pensamento computacional na Licenciatura em Educação Básica: Um estudo de caso

ICRE2026-14970 342
A Matemática e o gênero textual poema: contribuições de um e-book interativo de poemas matemáticos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ICRE2026-15380 344
Da aprendizagem sitiada à aprendizagem situada: desenvolvimento profissional contínuo e sustentável numa escola que aprende (RSL, 2018–2022)

ICRE2026-15406 346
O PIBID na formação inicial de professores na UFSM: Uma análise sob a perspectiva do ciclo de políticas

ICRE2026-15725 23
Diferenciação Pedagógica na Formação Inicial de Professores

ICRE2026-16039 25
Formação Académica e Construção Histórica da Educação Social em Portugal

ICRE2026-16123 27
O PARFOR como Política de Formaçao de Professores no Interior da Amazonia Brasileira: Perspectivas, Desafios e Resultados

ICRE2026-16446 29
Protocolo Human-in-the-Loop para Feedback Formativo com IA Generativa: rubricas, auditoria docente e autorregulação dos alunos

ICRE2026-16660 30
Três Anos de Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional: O Projeto Coopera na Escola+ 21–23 e no Plano 23|24 Escola+

ICRE2026-18584 31
Pensamento Computacional e Literacia Estatística: Práticas de Ensino Exploratório integrando a Plataforma Hypatiamat no 4.º ano de escolaridade

ICRE2026-20606 33

Educação Inclusiva: um panorama da formação inicial de professores em Portugal

ICRE2026-20682 34
O Início da Carreira Docente em Angola: Desafios das Políticas de Socialização Profissional

ICRE2026-21277 35
Educação CTS e Pensamento Crítico e Criativo na Formação de Professores de Ciências no Brasil: um campo em ascenção

ICRE2026-21420 36
Stress e bem-estar docente em Portugal: uma análise triangulada a partir do TALIS 2024

ICRE2026-21440 37
Artefatos semióticos e formação docente: Uma experiência de ensino - Aprendizagem em um curso de extensão

ICRE2026-22206 38
Estéticas do Lúdico: formação docente no ensino de arte

ICRE2026-22792 39
Recursos digitais no ensino da matemática - Ideias de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico

ICRE2026-25089 40
Integração das artes na formação inicial de professores: contributos da literatura e de documentos orientadores para práticas inclusivas e de bem-estar no 1.º CEB

ICRE2026-25770 41
O desenho cultivado como mediação cognitiva em museus de ciência: Inovação pedagógica e engajamento com artefatos

ICRE2026-25780 42
HISTOESE as a Conceptual and Pedagogical Framework for Teacher Education: Historical Awareness, Heritage and Sustainability

ICRE2026-26825 43
Convivência pedagógica no processo ensino-aprendizagem: Retratos de atividades e relações vividas na Amazônia Amapaense

ICRE2026-27601 44
Utilização da Plataforma Hypatiamat na promoção da aprendizagem da área do retângulo: Uma Prática de Ensino Exploratório no 4.º ano de escolaridade

ICRE2026-27840 46
Desempenho de estudantes da Licenciatura em Educação Básica em tarefas de Pensamento Computacional sem recurso à tecnologia.

ICRE2026-27842 47
Internacionalização na formação inicial de professores em Portugal: O olhar dos formadores

ICRE2026-28298 48
Ecossistemas Colaborativos: liderar para capacitar Plano de Ação de Melhoria com foco no desenvolvimento holístico dos alunos

ICRE2026-28645 49
Valores, actitud y ética docente en la formación inicial: un estudio comparativo entre Educación Infantil y Primaria

ICRE2026-29332 50
Identidad del investigador profesional en Educación Matemática

ICRE2026-29793 51
Envolvimento parental e raciocínio geométrico: interpretações de triângulos e círculos

ICRE2026-29886 52
Applying the thinking classroom approach to science and mathematics problem solving

ICRE2026-29911 54
A formação inicial de professores: A relação entre uma instituição de ensino superior e as instituições cooperantes

ICRE2026-29934 55
Fala que eu te escuto: como concebem e atuam educadores brasileiros e portugueses nos espaços de diálogos com as crianças em idade pré-escolar

ICRE2026-30777 56
Organizando oficinas para promover formação docente einclusão digital

ICRE2026-30912 57
Articulação entre Sequência Fedathi, Divulgação Científica e Letramento Matemático como ecossistema pedagógico integrado para a formação docente inovadora

ICRE2026-31467 58
O Esforço como Categoria Ontológica da Formação Humana: Fundamentos para a Formação de Professores

ICRE2026-31734 59
Valores personales, autoeficacia y ética profesional en la configuración del ethos docente en la formación inicial

ICRE2026-33785 60
Análisis de la visión escolar en el marco del programa LEI: un estudio sobre liderazgo distribuido para la educación integral en contextos de vulnerabilidad

ICRE2026-34373 61
Reflexões sobre o uso da sala invertida por meio das tecnologias digitais no ensino médio

ICRE2026-34626 62
Trends in Teacher Selection for Continuing Professional Development: Race and Gender Inequalities in Public Education

ICRE2026-34653 63
Desenvolvimento da Identidade Profissional de Futuros Professores de Educação Musical: Percepções sobre o Papel Pedagógico da Criação Sonora

ICRE2026-34662 64
A Educação CTS como promotora do pensamento crítico e criativo na formação de professores de Ciências

ICRE2026-35275 65
(Re)Construction of teachers' value attitudes during the retraining studies

ICRE2026-35870 67
Onde tudo começa: brincar e experiências na formação inicial docente

ICRE2026-36468 69
Autoestudo e aprendizagem profissional docente no 1.º ciclo do Ensino Básico: um estudo em contexto português

ICRE2026-36498 71
Perceptions of the Mentor's Role in Professional Development: Perspectives of Early Childhood Educators and Primary and Secondary School Teachers

ICRE2026-37261 72
O currículo prescrito, escrito e vivido: Contribuições das práticas Fedathianas para o letramento matemático nos anos iniciais

ICRE2026-37653 74
Estratégias de resiliência em contexto académico

ICRE2026-38516 75
Literacia Estatística e a Poluição dos oceanos: Uma Prática STEAM no 4.º ano de escolaridade

ICRE2026-38666 77
Avaliação pedagógica em cenários de aprendizagem ativa em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)

ICRE2026-38892 79
Emotion Regulation and Well-being in Early Childhood Education Settings: The Mediating Role of Teachers' Psychological Distress

ICRE2026-39844 81
Geometria em Movimento: Potenciar o Pensamento Computacional com o GeoGebra na Formação de Professores

ICRE2026-40445 82
Teacher protagonism in professional education: Tensions and meanings between the prescribed and the real curriculum

ICRE2026-41185 83
Unir gerações no ensino: Diálogos intergeracionais entre estudantes estagiários e professores de Português, Matemática e Físico-Química em Portugal

ICRE2026-41209 85
El bienestar docente en el primer ciclo de Educación Infantil

ICRE2026-41233 86
Coordenadores Pedagógicos em ação – proposições e constatações na articulação do trabalho pedagógico entre escolas da Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto/Brasília

ICRE2026-41332 87
Evidence-Informed Strategies and Digital Competences: Towards Coherent Teacher Education for a Digital Future

ICRE2026-41411 88
A Pedagogical Approach to Learning Fraction Addition via Flowchart Construction

ICRE2026-41626 90
Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Que desafios à formação de professores e à escola?

ICRE2026-41808 92
Formação de professores de Alfabetização no Brasil no período de 2012 a 2022 - percepções docentes sobre os Programas Federais e suas implicações na prática docente

ICRE2026-41925 93
Aprender a mirar: la documentación pedagógica en la formación inicial de docentes de Educación Infantil

ICRE2026-42687 95
Entre emoções e aprendizagem: contributos de metodologias ativas

ICRE2026-44659 96
Poemas Matemáticos no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições de um Curso de Extensão

ICRE2026-46749 98
Inteligencia artificial y evaluación humana de TFM en la formación del profesorado: un estudio comparativo multilingüe en didáctica de lenguas extranjeras

ICRE2026-46753 99
Formação continuada de professores de Língua Portuguesa e as práticas inclusivas para estudantes com transtorno do espectro do autismo

ICRE2026-46943 101
Números Metálicos (nm): Uma situação de ensino via tabuleiros e ladrilhos

ICRE2026-47482 102
Advancing Quality Education through a School-Based Mindfulness Program: Implications for Teacher Professional Development

ICRE2026-47854 103
Da teoria à prática» em PLNM e PLA: necessidades formativas reveladas pelas perceções docentes

ICRE2026-48016 104
Conceções dos estudantes sobre o processo de estágio na formação inicial de professores

ICRE2026-48325 105
Comunidades de Prática como espaços de desenvolvimento de agência docente no Ensino Superior

ICRE2026-48989 106
O ensino da ortografia: proposta de laboratório gramatical

ICRE2026-49172 108
Dialogical Insights into the Assessment Practices of Early Childhood Education and Care Professionals in Portugal: An Exploratory Multi-Methods Study

ICRE2026-49242 109
Avaliação de programas de desenvolvimento profissional de professores universitários: Uma revisão sistemática de literatura

ICRE2026-50663 110
The Nursery as a Sensory Art Space: Exploring Sound, Texture and Movement

ICRE2026-50968 111
Inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem: Perceções de professores do ensino básico e secundário

ICRE2026-52195 112
Epistemologia do pedagogo no processo de ensino-aprendizagem da Geometria: uma vivência fedathiana na formação inicial de professores

ICRE2026-52322 113
Gestão Curricular e Cultura Colaborativa: caminhos para a melhoria organizacional e pedagógica da Escola

ICRE2026-52548 114
Projeto SUPERTABi 2.0: Um modelo sistémico de inovação pedagógica no 1.º CEB

ICRE2026-53255 115
Del procedimiento a la estructura: Un modelo didáctico para la enseñanza del álgebra lineal. Caso cambio de base y diagonalización ortogonal

ICRE2026-53442 117
O clube de leitura como metodologia ativa de promoção de competências lecto-literárias. Um projeto de investigação no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ICRE2026-53914 118
Métodos Activos de Ensino e aprendizagem para Formação de Estudantes Empreendedores – Estudo de Caso no Instituto Superior Dom Bosco

ICRE2026-53974 119
Formar para Pensar: Caminhos Inovadores no Desenvolvimento do Pensamento Matemático em Futuros Educadores

ICRE2026-54666 120
A formação continuada de professores no âmbito do CNCA e suas repercussões para o currículo e a territorialidade escolar

ICRE2026-55302 121
Microprojectos interartes na formação de professores para o 1.º CEB: revisão de literatura e análise documental para um modelo de transposição didáctica

ICRE2026-55530 122
Positioning Play in Early Childhood Education Policy: A Transnational Analysis to Inform Teacher Education and Professional Development

ICRE2026-55769 124

Entre formação e ação coletiva: sindicalismo docente (1974–1979) e profissionalidade no ensino das Artes Visuais no pós-25 de Abril

ICRE2026-55860 125
Modelos híbridos de desenvolvimento profissional docente com Inteligência Artificial Generativa no Ensino Superior

ICRE2026-57032 126
Formação inicial de docentes e o ensino de trigonometria para pessoas com deficiência visual

ICRE2026-57346 127
Aprendizagens Essenciais e Agenda 2030: desafios curriculares e contributos para a formação docente no 3.º CEB

ICRE2026-57871 128
O Design de Engenharia na criação digital de materiais manipuláveis por futuros professores

ICRE2026-58165 129
A planificação de aulas na formação inicial de professores de Biologia em Angola: tensões entre referenciais teóricos, práticas institucionais e desenvolvimento profissional docente

ICRE2026-58308 131
Corpo e erotismo no currículo: Um olhar para os planos curriculares dos mestrados em ensino da Universidade do Porto

ICRE2026-59496 132
Understanding Elementary School Teachers' Wellbeing: The Role of Emotion Regulation and Work Engagement

ICRE2026-59554 133
Astronomia no recreio da escola: Articulação entre contextos formal e não formal numa abordagem CTS.

ICRE2026-60050 135
Quando Três Atores Convergem: A Força de uma Comunidade Cooperativa de Aprendizagem Profissional no Contexto de Supervisão Pedagógica

ICRE2026-60276 137
Práticas reportadas no ensino da escrita académica na formação de professores: perceções docentes numa instituição angolana

ICRE2026-60647 138
Chatbots Educativos e a Promoção do Pensamento Algébrico em Alunos do 6.º Ano

ICRE2026-62988 140
Socialização profissional na formação inicial de professores: perceções de estudantes finalistas sobre o impacto do percurso formativo

ICRE2026-63103 141
Entre Histórias e Algoritmos: Robótica e Pensamento Computacional no 1.º Ciclo do Ensino Básico

ICRE2026-64192 142
A partilha de estratégias de resolução de problemas através de uma Gallery Walk

ICRE2026-66006 144
O que pensam os futuros professores de Física? Representações sociais de alunos ingressantes sobre a Física Moderna e Contemporânea

ICRE2026-66183 145
Atividades laboratoriais no ensino das Ciências – Sim. Mas como?

ICRE2026-67022 147
As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação (TDICE) implicações para o processo de ensino – aprendizagem

ICRE2026-67085 148
Trabalho Digno na Docência: Implicações para a Satisfação e o Engagement no Trabalho

ICRE2026-67351 149

Metodologias ativas e literacia digital: uma experiência de PBL na formação inicial de professores

ICRE2026-67884 150
Cuentos y álbumes ilustrados: innovación docente y ODS en la formacion inicial de maestras de Educación Infantil

ICRE2026-68216 151
Who Is Prepared for the Emancipatory Classroom? Rethinking Teacher Education in Light of the Authority–Autonomy Paradox

ICRE2026-69090 152
Plataforma Colaborativa com IA para Formação Permanente em Linguagens no Ensino Médio: pesquisa-ação interinstitucional nas Universidades Estaduais da Bahia

ICRE2026-69098 154
Conhecimento Especializado do Conteúdo sobre Medida na formação inicial de professores

ICRE2026-69180 155
Cooperar & Compreender: os contributos da Aprendizagem Cooperativa para a compreensão na leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

ICRE2026-70545 157
Conhecimentos para o Ensino Inicial da Leitura e Escrita: Uma Revisão Sistemática da Literatura (2014-2024)

ICRE2026-71136 158
Educação Especial Inclusiva na formação inicial de professores de Educação Física: um estudo documental comparado

ICRE2026-71518 159
Educação e erotismo: Perspectivas para a formação de professores de dança no ensino superior

ICRE2026-71759 160
Práticas de Avaliação no Ensino Superior: Contributos de um Programa de Desenvolvimento Profissional

ICRE2026-73318 161
Cartografias Afetivas da Formação Inicial de Professores(as) com os cotidianos da educação especial inclusiva: tecendo práticassaberes para além do laudo.

ICRE2026-74013 162
Saberes Docentes na Sequência Fedathi

ICRE2026-74507 163
A Integração da Educação STEM no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Implementação numa Turma do 4.º Ano

ICRE2026-74975 164
Oficina de contos para o diálogo intercultural na formação de professores de ciências: Experiência colaborativa entre formadores de professores do Brasil e de Moçambique

ICRE2026-75247 165
Análise do feedback de sete professores de PLE sobre os textos produzidos por seus alunos do Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor, Senegal

ICRE2026-75805 166
Transição do processo de ensino-aprendizagem da Álgebra do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: planejamento colaborativo docente

ICRE2026-76588 167
O uso da Sequência Didática no ensino da oralidade no 1.º ciclo

ICRE2026-77066 168
Sentidos da operação aritmética da divisão, Autorregulação e Autoeficácia: O Impacto da applet "Divisão I" da Plataforma Hypatiamat

ICRE2026-77713 170

Atividades STEAM na formação inicial de professores promotoras de práticas inovadoras

ICRE2026-78478 171
Desafios, identidades e formação de docentes do 1ºCEB

ICRE2026-78721 172
A promoção de competências socioemocionais através da Educação Física: um estudo com crianças do 1.º CEB.

ICRE2026-79469 173
Formar professores para o brincar?

ICRE2026-79479 174
O ensino-aprendizagem de frações na formação inicial do pedagogo

ICRE2026-81050 175
Formação continuada de professores em Aprendizagem Cooperativa: intervenção em escola no Nordeste brasileiro

ICRE2026-81125 176
Desafios da produção escrita no final do 1.º Ciclo: estudo diagnóstico

ICRE2026-81363 177
Responsabilidad docente y pedagogía inclusiva: barreras y transformación escolar

ICRE2026-81366 179
Características de um Programa de Formação para futuros professores no desenvolvimento das perceções de Competência e Autoeficácia em Pensamento Computacional

ICRE2026-81463 181
A formação de professores para a inclusão de alunos com Diabetes Mellitus tipo 1 no contexto europeu

ICRE2026-81942 183
EréPomteca: a arte e o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais no cumprimento das leis 10639/03 e 11645/08

ICRE2026-82123 185
From Policy to Practice: Mapping Convergences and Divergences on Learning and Developmental Assessment in Portuguese ECEC

ICRE2026-82786 186
Contribuições da Impressão 3D para o Ensino de Biologia: evidências de uma revisão sistemática

ICRE2026-85055 188
Innovación y permanencia académica en la formación inicial del profesorado en modalidad a distancia

ICRE2026-87509 189
Práticas que articulam a Literatura para crianças e jovens e a História e Geografia de Portugal no Ensino Básico. Contributos para a formação da identidade e a promoção de valores humanos.

ICRE2026-87627 190
Conexões Híbridas: Entre o Giz e a Inteligência Artificial no Chão da Escola Pública

ICRE2026-88622 191
Ser Enfermeiro Professor: Contribuições do Ciclo Pedagógico para a Formação e Atuação Profissional

ICRE2026-88974 193
Design Thinking in STEAM Education: A Design-Based Study in Secondary Schools

POSTERS

POSTERS

Social Challenges, Culture, and Education

Desafios Sociais, Cultura e Educação

Cultura Maker e H5P sob a perspectiva da Sequência Fedathi

Pedro Lucas Land (1), Carlos Delmiro (1), Diogo Chadud Milagres (2)

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

O projeto é uma proposta do IFMS de Aquidauana para ajudar a melhorar o desempenho dos alunos de matemática na Escola Estadual Professora Dóris Mendes Trindade, a partir de formação com docentes de matemática da escola parceira. A deia central é unir a criatividade da cultura "mão na massa" (Maker) com um método de ensino chamado Sequência Fedathi para desenvolver atividades digitais interativas usando a ferramenta H5P.

O foco principal é capacitar os professores de matemática da escola parceira, dando a eles as ferramentas para criar suas próprias aulas dinâmicas e engajar os estudantes. As atividades acontecerão no Espaço Maker do IFMS, onde os educadores aprenderão a usar tecnologias como GeoGebra, Python e outras concatenadas com a formatação e dinamismo do estilo H5P, para criar seus materiais.

O projeto está programado para ocorrer entre outubro de 2025 e setembro de 2026. A expectativa é que essa formação ajude a superar as defasagens de aprendizagem dos alunos, apontadas a partir das avaliação como o IDEB, em que a escola e a região mostram defasagem de 10% a 20% em relação à média nacional, incentive o protagonismo estudantil e fortaleça a prática dos professores. A ideia é que os participantes se tornem multiplicadores desse conhecimento, levando as inovações para outras escolas da região.

Keywords // Palavras-chave: Cultura Maker; H5P; Sequência Fedathi.

ARAÚJO, Carlos Henrique Delmiro; MENEZES, Daniel Brandão. Mathematical proof and epistemological obstacles: Assumptions of the methodological teaching proposal of the Fedathi sequence. International Electronic Journal of Mathematics Education, v. 17, n. 4, 6 ago. 2022.

AZEVEDO, Greiton Toledo de; MALTEMPI, Marcus Vinicius; POWELL, Arthur Belford. Contexto Formativo de Invenção Robótico-Matemática: pensamento computacional e matemática crítica. Bolema: Boletim de Educação Matemática, [S.L.], v. 36, n. 72, p. 214- 238, abr. 2022. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v36n72a10. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/qKNTKTPmhg65zpsGnFcM6Wq/?format=html&lang=pt. Acesso em: 09 set. 2025.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; CHIARI, Aparecida Santana de Souza. Tecnologias Digitais e a relação entre teoria e prática: uma análise da produção em trinta anos de BOLEMA. Bolema: Boletim de Educação Matemática, v. 29, p. 1115–1140, dez. 2015.

BORBA, Marcelo de Carvalho; DA SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues; GADANIDIS, George. Fases das tecnologias digitais em educação matemática: sala de aula e internet em movimento. [S.l.]: Autêntica Editora, 2022.

BORGES NETO, Hermínio. Uma proposta lógico-construtiva-dedutiva para o ensino de Matemática. 2016. 28f. Tese (Ascenção a Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/ resultados>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PACICO, J. C., & Hutz, C. S. (2015). Validade. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Orgs.), Psicometria (pp. 71–84). Artmed.

YUSOFF, M. S. B. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. Education in Medicine Journal, 11(2), 49–54. https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6

A Educação Democrática: reflexões e alternativas frente aos desafios da pobreza de aprendizagem

Eliana Cordeiro Curvêlo (1), João Estanqueiro (2)

1 - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Estadual Paulista
2 - Associação Regional de Adminsitração Educacional (ARAE)

A Sociedade Contemporânea está sob uma crise global com o aumento da pobreza de aprendizagem em escala mundial, evidenciada após a pandemia do Covid-19. Este fenômeno impacta principalmente, em países de baixa e média renda, comprometendo o ensino-aprendizagem em diversos locais no mundo. Os estudos descrevem como as dificuldades de leitura e interpretação de textos simples em estudantes, com até dez anos de idade, impactam o futuro deles como cidadãos. Nesta faixa etária, segundo alguns teóricos da psicologia de desenvolvimento humano, é o período no qual se inicia o desenvolvimento do pensamento abstrato. A insuficiência no processo cognitivo influencia o ensino e a aprendizagem e, sobretudo, as dificuldades e ou incapacidade de processar conceitos, ideias e princípios. A falta desta habilidade é de suma importância para o raciocínio complexo, a resolução de problemas e a compreensão de metáforas e teorias. Dentro deste delineamento, se apresenta a falta de compreensão de conceitos abstratos como a justiça, amor, política, e filosofia, além de impedir o desenvolvimento da habilidade para planejar futuro, pensar a longo prazo e entender as consequências futuras de ações atuais. Portanto, se torna premente pensar como a educação é de suma importância, principalmente se pensarmos nas atuais circunstâncias de desistências de profissionais da educação, ou seja, de professores, preparados para atuar nestas circunstâncias de incertezas. Para refletir sobre o atual cenário de ambivalências presentes no cenário educacional, com restrições sobre o trabalho do profissional professor, advindas principalmente, da falta de políticas públicas e, pela altercação do neoliberalismo sobre o ensino público, foi realizado uma pesquisa bibliográfica e documental. Este processo contínuo, intencional, busca elucidar e entender os determinantes e as determinações que influenciam a educação. Sendo importante reconhecer a delimitação cultural, ao ser utilizada para ensinar sobre a diversidade e a promoção da autoexpressão, mas também para segregar grupos e ou criar hierarquias de poder. Portanto, é importante evidenciar por meio da educação e dos encontros humanos, realizados dentro dos espaços escolares, a cultura de uma sociedade planetária, para superar os condicionantes de pobreza de aprendizagem, expressos em relatórios nos quais os países de baixa e média renda são os principais responsáveis pelas desigualdades humanas. Neste sentido, é preciso e necessário, discutir sobre qual democracia é possível para o retorno da utopia, os encontros humanos, sobretudo, humanos.

Keywords // Palavras-chave: educação, democracia, pobreza de aprendizagem.

Laval, Christian. (2019). A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
Laval, Christian; Vergne, Francis. (2023). Educação Democrática: a revolução escolar iminente. tradução Fabio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes.
Longarezi, Andréa M.; Pimenta, Selma G.; Puentes, Roberto, V. (2023). Didática Crítica no Brasil. São Paulo: Cortez.
Nóvoa, António. (2022). Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/ Instituto Anísio Teixeira - IAT.
Sancho-Gil, Juana M.; Hernández-Hernández, Fernando. (2016). Professores na Incerteza: Aprender a docência no mundo atual. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso.

ICRE2026-53825

Cultura Pitaguary na escola e na aldeia: Etnomatemática em saberes ancestrais nas Teoria da Objetivação e a Insubordinação Criativa

Maria Eliene Magalhães da Silva Alves (Jacyra Pitaguary) (1), Maria José Costa dos Santos (1), José Gerardo Vasconcelos (1)

1 - Universidade Federal do Ceará

Este resumo aborda um recorte da pesquisa de doutorado sob o estudo teórico da Cultura na Etnomatemática e partir das matemáticas dos saberes Pitaguary apresentando as teorias e saberes indígenas: Insubordinação Criativa (IC) e a Teoria da Subjetivação (TO), formando um quarteto para análise da metodologia de análises da Sequência Fedathi (SF) na (SFMAD). Reflete-se sobre um curso de extensão promovido pelo grupo de estudos e pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem(G-Tercoa/CNPq/UFC). Sendo assim, objetiva-se apresentar a participação (a distância) e presencial dos cursistas por meio da plataforma AVA Formação, visando o alinhamento da Etnomatemática com os saberes ancestrais com elo nas teorias e os dados analisados pela SF das atividades com os participantes indígenas e a Matemática, a partir da participação ativa dos professores nas atividades assíncronas (fóruns), dentre outras atividades. A partir deste contexto aqui apresentado aponta-se pesquisa em uma abordagem qualitativa do tipo estudos de caso, e de procedimentos exploratórios, teve-se como público, os professores indígenas Pitaguary da Escola Indígena Chuí, situada na cidade de Maracanaú no Estado do Ceará, no nordeste brasileiro, que ensinam anos iniciais. As atividades do curso divididas em módulos apresentadas por meio de fóruns dos módulos I, II, III e IV, por aulas on-line via aula RNP, pela plataforma G_TERCOA. Como categoria de análise dos fóruns destaca-se: os conceitos de Etnomatemática visando a conexão com a Insubordinação Criativa, a Teoria da Objetivação e a Matemática para professores dos anos iniciais voltados a modalidade de Educação Escolar Indígena a partir da tradição cultural do povo Pitaguary. O curso teve grande relevância para o povo Pitaguary como a obtenção de dois selos importantes como: o Selo estadual Antirracista e o Selo Estadual Escola Sustentável, além do conhecimento da grande importância do conhecimento e fortalecimento da Etnomatemática Pitaguary e sua relação com a Etnociências. Os dados coletados nos fóruns do curso, com 10 cursistas (professores indígenas) visam reforçar e valorizar a importância do respeito as etnomatemáticas existentes nas comunidades e assim conectar a formação dos professores indígenas sob as perspectivas da etnomatemática, Teoria da Objetivação e da Insubordinação entrelaçados com os saberes indígenas tornando-os científicos pela pesquisa e suas análises abordando assim como espaço de reflexão sobre um processo de ensino-aprendizagem de matemática que apresente caminhos para uma educação sustentável, antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrindo caminhos para outras pesquisas fundamentado nos valores culturais de um povo historicamente à margem e outrora silenciados. Considera-se o estudo relevante, pois o entrelace da etnomatemática com a Insubordinação Criativa, Teoria da Objetivação e os saberes indígenas formam um entrelace formando um quarteto teórico analisado pela SFMAD que se faz relevante e necessária na formação do povo, em especial ao indígena Pitaguary, como para outras etnias na América Latina e para o mundo, assim revela-se como uma inspiração teórico-metodológico inovador como base de estudos para demais.

Keywords // Palavras-chave: Cultura; Pitaguary; Saberes; Etnomatemática.

ALVES, Maria Eliene Magalhães da Silva, VASCONCELOS, José Gerardo SANTOS. Maria José Costa dos Santos. Etnomatemática e Teoria da Objetivação na Formação de Professores Indígenas: Flechando Sabedoria Pitaguary. In: Evento: (II EBTO) Encontro Brasileiro sobre Teoria da Objetivação Pesquisa, ensino e Conexões de Saberes. Eixo Temático: Formação de professores. 2026. UFPA. Belém. Pará.

ALVES, Maria Eliene M. da Silva., MIRANDA, Roberto da Rocha. VIANA, Marcília Cavalcante. SANTOS. Maria José Costa dos Santos. Etnomatemática e Insubordinação Criativa na Formação de Professores Indígenas Pitaguary: Fortalecimento e Resistência Cultural. In: Evento - II SPEM–Amazônia – Seminário de Pesquisa em Educação Matemática na/da Amazônia. 2025. ARRAIAS-TOCANTINS-BRASIL.

ALVES. Maria Eliene M. da Silva, Vasconcelos. José Gerardo, Santos, Maria José C. dos. (2025). Etnomatemática e Etnociências: reflexões sobre a formação de professores e discentes indígenas no âmbito da III escola de verão do g-tercoa/cnpq. CEMACYC 2025 - Tópico 03: Dimensões culturais, políticas, econômicas e ambientais da Matemática e da Educação em MatemáticaAcesso. Link: Etnomatemática e Etnociências: Reflexões sobre a Formação de Professores e Alunos Indígenas no Escopo da III Escola de Verdade da G-tercoa/CNPQ | Congresso de Educação Matemática da América Central e do Caribe

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 220 ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS – SEÇÃO CAMPINAS ATELIÊ DE PESQUISAS E PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA ISBN 978-85-85369-14-9

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 5 de 22 de jun. 2012. Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12. pdf .Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994. [Links]

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.brn
D'AMBROSIO, U. Socio-Cultural Bases for Mathematical Education. In: ICME, 5, 1984. Proceedings... Adelaide, 1984.
D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. BOLEMA, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015. Acesso. https NSUBORDINAÇÃO CRIATIVA D'Ambrosio e Lopes vers17jan.docx.docx

D'AMBROSIO, U. Ethnomatematics and its Place in the History and Pedagogy of Mathematics. For the Learning of Mathematics, Fredericton, Canada, v.5, n.1, 1985.
D'AMBROSIO, Educação matemática: Da teoria à prática. São Paulo: Papirus, 2012.
D'AMBROSIO, (1990) U. Etnomatemátic Arte ou técnica de explicar e conhecer. (p. 14) São Paulo: Ática.
LIMA. João Paulo da Silva. A Espiritualidade Pitaguary como componente Curricular na Escola Indígena Chuí. 85 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar Em humanidades). Redenção, CE: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB, 2021.
MORRIS V. C.; CROWSON R. L.; HURWITZ JR. E.; PORTER-GEHRIE, C. The urban principal: discretionary decision-making in a large educational organization. Chicago: University of Illinois, 1981.
BORGES NETO, Hermínio. Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018.
RADFORD, Luis. Teoria da Objetivação: uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. (Tradução de B. Morey e S. Gobara). São Paulo: Livraria da Física, 2021.
SCIPIÃO. Lara Ronise de Negreiros Pinto. A Inovação Pedagógica: Elo Entre a Sequência Fedathi, a Teoria da Objetivação e a Insubordinação Criativa para uma Mudança da Prática Docente. 177p. Tese. (Doutorado em Ensino). Renoen. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2024.
SANTOS, M. J.C. dos. Ensino de matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental/ Maria José Costa dos Santos –Curitiba: CRV, 2022. 148 p. (Coleção Publicações GTERCOA, v. 3).
SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de. A Pergunta Como Estratégia de Mediação Didática no Ensino de Matemática por Meio da Sequência Fedathi. 283p. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
VIANA, Marcília Cavalcante. Base Nacional Comum Curricular, Práticas Fedathianas e Letramento Matemático: Proposta Reflexiva Sobre as Dificuldades dos Professores no 2º Ano dos Anos Iniciais. 141p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

ICRE2026-72277

Current Questions of Roma National Minority Education in Hungary

Helga Andl (1)

1 - University of Pécs, Hungary

National minority education has a long-established and storied tradition in Hungary, but when it comes to the Roma, national minority education in public institutions has only been made possible in 1990, after the regime change. Legally, this programme was accepted in parliament in 1993 under a national law concerning nationalities and ethnicities in the country. Roma national education, however, differs from programmes accessible to other Hungarian minorities in many aspects: on the one hand, language study is not obligatory, and on the other, its original title referred to the notion of 'upgrade' and 'development', thus carrying a problematic connotation and a focus on compensating for social disadvantages (Andl, 2024).

Our aims to introduce some of the most relevant contemporary questions in Roma national education, building on the body of research done in the last fifteen years, and bearing in mind the immense significance of the topic, as the Roma are the most populous national minority in Hungary. The Roma national minority education is narrated mainly from a perspective of a 'lack': this could be a lack of teachers (Lakatos, 2012; Fórika, 2015; Orsós, 2015, 2020), a lack of adequate schoolbooks (Fórika, 2015; Orsós 2015) or a lack of a nuanced, methodologically sound Romani as a second language programme (Karácsonyi, 2024). We must also observe that further social and spatial segregation may legally take place under the guise of Roma national education (Fórika, 2015; Kállai, 2023), furthermore some institutions continue the old, deficit-oriented ways (Andl, 2015).

Our focus in this presentation is on the changes over the last few years. First, with an analysis of data from education statistics, we discuss the post-millennium tendencies of participation in Roma national education programmes, studying the reasons and potential ramifications of the initial growth and the post-2010 drop in participation. Based on higher education statistical data, we consider the problematic aspects and other anomalies in teacher training programmes for national minority education. We discuss the changes regarding access to schoolbooks and other study materials, the results of curriculum development and the developments taking place at the Institute of Educational Sciences at the University of Pécs. Finally, through the qualitative analysis of institutional documents, we study the ideological positions taken by schools regarding Roma national education. Our results show that there is an overlap between different social and ethnic-national registers to our present day: institutions are still trying to answer socially arising problems within the framework of Roma national minority education. (Andl, 2024)

Our results spotlight the need for education political action which provides complex answers to the complex questions regarding the problems of Roma national education, as well as the need for an education political will for shifting the term 'Roma' from a strictly social register and a peripheric social space. Aside from a few best practices, during the period examined here, no strategic shifts or significant positive changes have taken place, thus, the realisation of an education centred around equity and inclusion still appears unlikely. (Andl, 2024)

Keywords // Palavras-chave: Roma, minority education, education politics.

Andl, H. (2015). A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról. Romológia, 3(9), 36-55.

Andl, H. (2024): A cigány, roma nemzetiségi oktatás egyes aspektusai. In: Varga, A., Fridrich, M. & Arató, F. (Eds.): Áttekintés II. Tanulmánykötet – Válogatás az MTA PAB Pedagógiai Munkabizottsága és a PTE BTK Neveléstudományi Intézete kutatóinak tanulmányaiból (pp. 251-268). MTA PTB – PTE BTK NTI.

Fórika, L. (2015). A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul. Romológia, 3(9), 8-28.

Kállai, E. (2023). Nemzetiségi oktatás a magyar iskolarendszerben. Regio, 31(1), 104-132.

Karácsonyi, K. (2024). Nyelvészeti, intézményi és nyelvpedagógiai problémák a romani magyarországi oktatásában. Modern Nyelvoktatás, 30(1-2), 107-120.

Lakatos, Sz. (2012). A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon. PhD-értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem OTNDI.

Orsós, A. (2015). Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Kutatási beszámoló. Wlislocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Orsós, A. (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. Educatio, 29(3), 394-408.

ICRE2026-75862

Sequência Fedathi e H5P: o ensino de grandezas e medidas nos anos finais

Julio Marques Maragno (1), Pedro Lucas Land (1), Diogo Chadud Milagres (1), Carlos Delmiro (1)

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Para avaliar a qualidade da Educação Básica, uma das métricas é pelo nível de proficiência que os estudantes apresentam no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No tocante do município de Aquidauana/MS, com o olhar voltado para os anos finais do ensino fundamental, tem-se resultados abaixo da meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou seja, os estudantes concluem essa etapa de sua formação escolar e não possuem a proficiência nos componentes curriculares avaliados. Com o intuito de auxiliar as escolas estaduais e municipais que ofertam 9º ano em Aquidauana/MS, esse projeto possui o objetivo de criar atividades interativas em H5P, sob a perspectiva da Sequência Fedathi, nos âmbitos de perímetro, área e volume. Para tanto, a pesquisa será fundamentada teóricamente pela metodologia de ensino Sequência Fedathi, pois a literatura apresenta essa proposta como uma possibilidade de propiciar o ambiente investigativo em sala de aula e melhorar índices educacionais em avaliações externas. A natureza desse estudo é aplicada, de abordagem quali-quantitativa. A coleta de dados se dará por meio de questionários estruturas e uma formação de professores. As análises dos dados serão pautadas em Análise de Conteúdo e Análise Fatorial. As hipóteses dessa pesquisa são: (i) criar (pelo menos 9 atividades distintas em H5P, três para cada habilidade de perímetro, área e volume na matriz de referência do SAEB para o 9º ano) atividades interativas que sejam fundamentadas na Sequência Fedathi; (ii) uma RSL sobre os princípios da Sequência Fedathi, uma RSL sobre H5P e outra RSL sobre avaliações externas nos anos finais do ensino fundamental; (iii) uma matriz de formação de professores sob a perspectiva da Sequência Fedathi; (iv) atividades interativas validadas por especialistas em ensino de Matemática à luz da Sequência Fedathi; e (v) melhoria de índices educacionais, em pelo menos, nas escolas em que os sujeitos da pesquisa atuam.

Keywords // Palavras-chave: Área. Perímetro. Volume.

ARAÚJO, Carlos Henrique Delmiro de. SEQUÊNCIA FEDATHI ALIADA A VIVÊNCIA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS FINAIS. 2022. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69183. Acesso em: 03 fev. 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2015. 288 p.

BORGES NETO, Hermínio et al. A SEQUÊNCIA DE FEDATHI COMO PROPOSTA METODOLÓGICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE RETAS PARALELAS. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 15., 2001, São Luís. Anais do XV EPENN. São Luís: UFMA, 2001. p. 1-20.

BORGES NETO, Hermínio; SANTANA, José Rogério. A TEORIA DE FEDATHI E SUA RELAÇÃO COM O INTUICIONISMO E A LÓGICA DO DESCOBRIMENTO MATEMÁTICO NO ENSINO. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 15., 2001, São Luís. Anais do XV EPENN. São Luís: UFMA, 2001. p. 1-12.

BORGES NETO, Hermínio. Uma proposta lógico-dedutiva-construtiva para o ensino de Matemática. 2016. 28 f. Tese (Doutorado) - Curso de Tese Para Professor Titular, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://blogs.multimeios.ufc.br/wp-content/blogs.dir/33/files/2020/11/tese-titular-faced-2016-hbn.pdf. Acesso em: 9 mar. 2024.

BORGES NETO, Hermínio. Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. 136 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC: Base Nacional Curricular Comum. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018. 598 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Escalas de Proficiência do SAEB. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Planilhas de Resultados (Brasil, estados e municípios): saeb 2023. Saeb 2023. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados. Acesso em: 2 set. 2025.

DELMIRO, Carlos Henrique; FELÍCIO, Milínia Stephanie Nogueira Barbosa; MENEZES, Daniel Brandão. SEQUÊNCIA FEDATHI NO ENSINO DE POTÊNCIAS COM ARRIMO DO H5P: uma triangulação dos dados. Revista Docentes, Fortaleza, v. 10, n. 37, p. 65-78, 08 jul. 2025. Disponível em: https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1519. Acesso em: 12 ago. 2025.

DELMIRO, Carlos Henrique; MENEZES, Daniel Brandão; BORGES NETO, Hermínio. Sequência fedathi em um contexto olímpico. Revista Cearense de Educação Matemática, [S.L.], v. 3, n. 8, p. 1-17, 12 set. 2024. Sociedade Brasileira de Educacao Matematica - Regional do Ceara (SBEM-CE). http://dx.doi.org/10.56938/rceem.v3i8.4168. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/rceem/article/view/4168. Acesso em: 10 nov. 2024.

FELÍCIO, Milínia Stephanie Nogueira Barbosa. O Método de Formação Sequência Fedathi: o bom formador sob a perspectiva da formação fedathi generalizada. 2024. 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77268. Acesso em: 13 ago. 2024.

LORENZO-SEVA, Urbano; TIMMERMAN, Marieke E.; KIERS, Henk A. L.. The Hull Method for Selecting the Number of Common Factors. Multivariate Behavioral Research, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 340-364, 11 abr. 2011. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1080/00273171.2011.564527. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26741331/. Acesso em: 15 jan. 2025.

MARSH, Herbert. SEEQ: a reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. British Journal Of Educational Psychology, [S.L.], v. 52, n. 1, p. 77-95, fev. 1982. Wiley. http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1982.tb02505.x. Disponível em: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1982.tb02505.x. Acesso em: 22 jul. 2025.

PAGE, Matthew J. et al. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 31,

n. 2, p. 1-20, 13 jul. 2022. Traduzido por: Taís Freire Galvão e Gustavo Magno Baldin Tiguman. Retrotraduzido por: Rafael Sarkis-Onofre. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742022000201700&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2025.

SOUZA, Maria José Araújo. Sequência Fedathi: apresentação e caracterização. In: BORGES NETO, Hermínio et al. Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino de matemática e ciências. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 15-48.

ICRE2026-78207

Do Pix à Cidadania — Uma proposta para a inclusão digital da EJA

Adriana Carvalho da Silva (1)

1 - Prefeitura da Cidade de Recife

A inclusão digital representa uma dimensão fundamental da cidadania e demanda da sociedade contemporânea, especialmente para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), majoritariamente idoso no Brasil, que apresentam falta de habilidade digital. A barreira tecnológica é uma problemática que dificulta o acesso a serviços básicos e direitos, como realizar pagamentos, pesquisas, compartilhar documentos e informações, comunicar-se com órgão públicos e buscar ofertas de emprego. Relataram não saber realizar PIX, recorrendo a outra pessoa para realizar transações bancárias. Para Freire (1996), ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos e criticidade como exercício da prática da liberdade. Este relato de experiência apresenta o projeto temático: "Do Pix à Cidadania: uma proposta para a inclusão digital da EJA", desenvolvido junto aos estudantes da EJA de uma escola pública municipal do Recife, em Pernambuco, no Brasil, semanalmente, no período entre fevereiro e novembro de 2025. O projeto teve como objetivo: Incentivar a habilidade tecnológica dos estudantes da EJA na perspectiva crítica, a partir de práticas do cotidiano, reforçando o exercício do protagonismo e da cidadania. A metodologia fundamentou-se nos princípios da pedagogia freireana, com utilização de Círculos de Cultura, oficinas práticas, produção de podcasts e videocasts e atividades interdisciplinares, bem como, uso de ferramentas digitais. Os resultados evidenciaram aumento significativo da autonomia digital, maior segurança no uso de aplicativos e fortalecimento do protagonismo dos estudantes. Conclui-se que a integração de tecnologias digitais contextualizadas ao cotidiano dos educandos contribui para a inclusão digital, a emancipação e a participação social crítica.

Digital inclusion represents a fundamental dimension of citizenship and a demand of contemporary society, especially for students in Youth and Adult Education (EJA), who are predominantly elderly in Brazil and often lack digital skills. The technological barrier is a problem that hinders access to basic services and rights, such as making payments, conducting research, sharing documents and information, communicating with public bodies, and seeking job opportunities. They reported not knowing how to use PIX (Brazil's instant payment system), resorting to another person to carry out banking transactions. For Freire (1996), teaching requires research, respect for the students' knowledge, and critical thinking as an exercise of freedom. This experience report presents the thematic project: "From PIX to Citizenship: a proposal for the digital inclusion of EJA," developed weekly with EJA students from a municipal public school in Recife, Pernambuco, Brazil, between February and November 2025. The project aimed to: Encourage the technological skills of EJA students from a critical perspective, based on everyday practices, reinforcing the exercise of protagonism and citizenship. The methodology was based on the principles of Freirean pedagogy, using Culture Circles, practical workshops, podcast and video production, and interdisciplinary activities, as well as digital tools. The results showed a significant increase in digital autonomy, greater confidence in using applications, and a strengthening of student protagonism. It is concluded that the integration of digital technologies contextualized to the daily lives of students contributes to digital inclusion, emancipation, and critical social participation.

Keywords // Palavras-chave: EJA; inclusão digital; tecnologias digitais.

Brasil (2024). Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja
Acesso em: 10 mar. 2025.

Cerutti, Elisabete. Schreiner, Judite. (2022). Metodologias criativas e maker: o que a Educação 4 e 5.0 tem a ver com você. São Paulo: Dialética Editora.

Chaux, Alcides. (2025). Fundamentos de metodología de la investigación. 2.º edición, Asunción, Paraguay

Coura, Giselle ; Sousa De Oliveira, Leiliane ; Cezar Kraetzig, Letícia; Nunes De Oliveira, Reumally et all. (2024). Metodologias Ativas e Tecnologias Assistivas no Ensino Inclusivo.1ª ed. – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz. DOI: 10.51473/ ed.al.mat ISBN: 978-65-85931-50-2

Secretaria de Educação. EducaRecife. EJA/E agora, como resolver? Gêneros textuais no mundo digital. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=jIk5Jq6fQ04&list=PLhyF4phQSGmv-L673m511lIprZBBOFQALe&index=9 Acesso em: 15 mai. 2025.

Freire, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1987). Pedagogia do Oprimido. 17ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gardner. H.; Hatcb, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of Multiple Intelligences. Educational Researcher.

Lévy, Pierre. (1999). Cibercultura. São Paulo: Ed. 34.

Rojo, Roxane. (2020). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs (Estratégias de ensino) organização Roxane Rojo. - 1. ed. - São Paulo : Parábola.

_____. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, Roxane; Moura, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2020). Escol@ conectada [recurso eletrônico]: os multiletramentos e as TICs / organização Roxane Rojo. - 1. ed. - São Paulo: Parábola.

Mulheres na Matemática em Quadrinhos: Uma Proposta para o Ensino Básico

Tatiane Evangelista (1)

1 - Universidade de Brasília (UnB)

Este trabalho apresenta a proposta pedagógica do projeto Matemática Ilustrada – Fase 2, cujo objetivo é utilizar Histórias em Quadrinhos (HQs) como recurso didático para articular conteúdos matemáticos do Ensino Básico, em particular dos anos finais, a narrativas sobre mulheres que fizeram e fazem história nas Ciências Exatas. Inserida no campo da História da Matemática, a proposta procura evidenciar a dimensão histórica, social e cultural da produção do conhecimento matemático, promovendo a valorização da diversidade e a ampliação da representatividade feminina no ensino da Matemática.

No contexto escolar, a Matemática é frequentemente apresentada de forma abstrata e descontextualizada, o que pode dificultar a aprendizagem e reforçar estereótipos associados à disciplina, especialmente no que se refere às questões de género. A invisibilização das contribuições femininas na História da Matemática e das Ciências Exatas contribui para a reprodução de desigualdades e para o afastamento precoce de estudantes, particularmente meninas, das áreas científicas. Face a este cenário, torna-se relevante desenvolver propostas pedagógicas que integrem os conteúdos matemáticos à sua dimensão histórica e social, favorecendo o envolvimento, a identificação e o sentimento de pertença dos estudantes.

A proposta será desenvolvida por meio de oficinas pedagógicas presenciais em escolas parceiras, públicas e privadas, com estudantes do Ensino Básico – anos finais. As oficinas organizam-se a partir de atividades de leitura, discussão e produção de HQs, articulando narrativas sobre trajetórias de mulheres nas Ciências Exatas com conteúdos matemáticos previstos no currículo, tais como números racionais, proporcionalidade, noções de geometria e interpretação de dados. A linguagem dos quadrinhos é assumida como recurso didático e mediador cultural, possibilitando a contextualização dos conceitos matemáticos e a aproximação dos estudantes com a História da Matemática.

Do ponto de vista metodológico, o projeto fundamenta-se em referenciais da Educação Matemática, da Educação Inclusiva, das metodologias ativas e dos estudos de género, compreendendo o ensino da Matemática como uma prática social formativa. A produção das HQs pelos próprios estudantes constitui elemento central da proposta, estimulando o protagonismo discente, o trabalho colaborativo e o uso de múltiplas linguagens, bem como favorecendo diferentes formas de expressão e aprendizagem.

Ao integrar História da Matemática, narrativas visuais e diversidade, o projeto Matemática Ilustrada – Fase 2 propõe uma abordagem mais plural do ensino da Matemática, apresentando-a como um conhecimento vivo, socialmente construído e culturalmente situado. A proposta dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente no que se refere à educação de qualidade, à equidade de género e à valorização da diversidade, constituindo-se como uma contribuição relevante para as discussões contemporâneas no campo da educação, da cultura e da justiça social.

Keywords // Palavras-chave: História da Matemática.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos: seu papel na educação. São Paulo: Contexto, 2014.

Contribuições dos chatbots no processo de ensino e aprendizagem

Vinicius Salermo de Lima (1), Alexandre de Cássio Rodrigues (2)

1 - Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo
2 - Orientador

O avanço das tecnologias digitais tem intensificado o uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no cotidiano educacional, especialmente os chatbots. Este estudo discute as contribuições e desafios do uso de chatbots no processo de ensino e aprendizagem, com base em uma revisão bibliográfica realizada no Google Acadêmico. Foram selecionados cinco trabalhos relevantes publicados entre 2021 e 2023, que abordam a integração da IA na educação básica.

Os resultados evidenciam que os chatbots podem favorecer a personalização do ensino, a automação de tarefas administrativas e a criação de conteúdos interativos. Além disso, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de escrita, leitura e comunicação, ao permitir a prática constante por meio da interação com sistemas de linguagem natural. O ChatGPT, em particular, destaca-se pela capacidade de realizar múltiplas atividades, como tradução automática, geração de textos e preenchimento de lacunas, ampliando as possibilidades de aprendizagem adaptativa.

Entretanto, os desafios são significativos. Entre eles, destacam-se a confiabilidade das respostas, a qualidade dos dados utilizados, a possibilidade de reprodução de preconceitos e estereótipos, além da preocupação com a privacidade dos usuários. Há também o risco de dependência excessiva das ferramentas, que pode reduzir a criatividade e a autonomia dos estudantes. Outro ponto crítico refere-se às desigualdades de acesso às tecnologias, que podem ampliar disparidades educacionais.

A literatura aponta que a formação de professores é essencial para o uso adequado das ferramentas de IA, garantindo que sejam aplicadas como complemento à prática docente e não como substituto da interação humana. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a necessidade de desenvolver competências relacionadas à resolução de problemas, o que pode ser potencializado pelo uso de IA em atividades contextualizadas e significativas.

Conclui-se que os chatbots apresentam grande potencial para apoiar estudantes e professores, promovendo autonomia e eficiência no processo de aprendizagem. Contudo, seu uso exige reflexão crítica, políticas educacionais consistentes e estratégias pedagógicas que assegurem equidade, confiabilidade e respeito às relações interpessoais. O impacto tende a ser positivo, desde que haja integração entre tecnologia e prática docente, estimulando novas posturas e reflexões sobre o papel da IA na educação. Trabalhos futuros podem explorar abordagens teóricas como o socioconstrutivismo, o pensamento computacional e a aprendizagem baseada em problemas, ampliando o debate sobre a inserção responsável da IA no ensino.

Keywords // Palavras-chave: InteligênciaArtificial; Educação; Chatbots; TecnologiaNaEducação; Ensino-aprendizagem.

BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017.

BROWN, Tom; et al. Language models are few-shot learners. Advances in neural information processing systems, v. 33, p. 1877-1901, 2020.

DOS SANTOS, Ademar Alves et al. A aplicação da inteligência artificial (ia) na educação e suas tendências atuais. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 2, p. 1155-1172, 2023. Disponível em: https://ojs.europubpublications.-com/ojs/index.php/ced/article/download/1030/954.

FRANCO. Três em cada dez alunos já usaram inteligência artificial, diz pesquisa do Google. Folha de S. Paulo, São Paulo, 21 jul. 2023, 7:00. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folhateen/2023/07/tres-em-cada-dez-alunos-ja-usaram-inteligencia-artificial-diz-pesquisa-do-google.shtml.

SANT´ANA, F. P.; SANT´ANA, I. P.; SANT´ANA, C. de C. Uma utilização do Chat GPT no ensino. Com a Palavra, o Professor, [S. l.], v. 8, n. 20, p. 74–86, 2023. DOI: 10.23864/cpp.v8i20.951. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/951.

SOUZA, Lívia Barbosa Pacheco et al. Inteligência Artificial Na Educação: Rumo A Uma Aprendizagem Personalizada. IOSR Journal Of Humanities And Social Science, Volume 28, Issue 5, Series 3, p. 19-25, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371723987_Inteligencia_Artificial_Na_Educacao_Rumo_A_Uma_Aprendizagem_Personalizada_I_Introducao.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Currículos de IA para a Educação Básica: um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos. Brasil: UNESCO, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_por.

WEBBER, Carine G.; FLORES, Diego; FRACASSO, Daniela. Inteligência Artificial na Escola: Rumo às Novas Experiências Computacionais. Scientia Cum Industria, v. 9, n. 3, p. 27-32, 2021.

Relação de Ajuda em contexto escolar desenvolvida com uma criança em situação de risco

Bruna Daniela Almeida da Silva (1), Érica Dinis Roxo (1), Sofia Veiga (1)(2)

1 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
2 - inED

O presente trabalho, partindo de um caso real, debruçar-se-á sobre o desenvolvimento de relações de ajuda (RA) profissionais com crianças em contexto escolar, refletindo sobre os respetivos desafios e potencialidades.

A RA, enquanto possibilidade de intervenção psicossocial junto dos mais novos, assenta numa experiência relacional próxima e afetiva, coconstruída entre os intervenientes, em que o profissional assume o papel de facilitador do desenvolvimento das crianças (Rogers, 1961/1985).

No caso vivido em contexto escolar, a RA aconteceu entre uma profissional psicossocial e uma criança sinalizada por desmotivação e alheamento da realidade escolar. Faltava, chegava frequentemente atrasada às aulas e adormecia na sala, o que a colocava em situação de risco de insucesso e abandono escolar.

Na intervenção realizada, os encontros regulares e a convivência quotidiana despida de julgamentos criaram condições para que a confiança entre profissional e criança se estabelecesse. Gradualmente surgiram fragmentos de uma rotina que não cabia na infância e a "desmotivação" foi ressignificada. Percebeu-se que esta, tal como outros comportamentos vistos como desviantes, parecia constituir uma tentativa de organização face a falhas ambientais (Santos & Casetto, 2022).

O roubo de um pão, entendido inicialmente como infração, desocultou o cuidado e o amor de uma criança parentificada e a sua desproteção.

A RA construiu-se paulatinamente. Houve encontros quase mudos em que nada parecia acontecer. Apesar das inquietações, a profissional sabia que a pressa poderia fragilizar o vínculo em formação (Marta, 2005). Acreditava que a constância da sua presença disponível e autêntica permitiria alavancar mudanças em prol de um maior desenvolvimento e empoderamento da criança (Veiga & Vieira, 2018).

A sinalização do caso às entidades de proteção criou tensões e conflitos. A intenção era proteger, mas o efeito imediato foi contrário. A situação evidencia a tensão, frequente, entre o exercício do poder institucional e a ética do cuidado (Simões et al., 2006).

Foi ainda perspetivada uma intervenção com a mãe, enquanto encarregada de educação. As resistências encontradas denunciaram defesas construídas a partir de experiências vividas anteriormente com outras instituições e com outros atores sociais (Masten & Barnes, 2018), exigindo da profissional contenção na urgência de resolver e aceitação de que a confiança não se impõe. Constrói-se na disponibilidade, na autenticidade, na congruência e na empatia, assim como na valorização, no respeito e na crença no potencial de desenvolvimento e de transformação do outro.

Os avanços que aconteceram neste caso foram discretos, o que realça a exigência das intervenções socioeducativas em contextos como este. A RA não elimina o risco, mas pode introduzir uma experiência alternativa que o diminui: a presença de um vínculo que permanece, que cuida, que aceita a pessoa como ela é e que a mudança acontece lentamente e de forma sinuosa. Mas acontece!

Dada a exigência do compromisso pessoal que a RA com crianças impõe, é necessário que o profissional, além de uma formação rigorosa, seja emocionalmente maduro, disponha de afetividade e interesse pelo mundo da criança, e construa oportunidades de diálogo e colaboração com os sistemas que a influenciam, em particular o escolar e o familiar.

Keywords // Palavras-chave: Relação de Ajuda; Escola; Risco.

Marta, R. (2005). O silêncio na comunicação ou a comunicação pelo silêncio: O silêncio na psicanálise. PsiLogos, 2(2), 22-32. https://doi.org/10.25752/psi.6052

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. National Library of Medicine, 5(7), s/p. https://doi.org/10.3390/children5070098

Rogers, C. (1985). Tornar-se pessoa (7.ª edição). Moraes Editores (obra original publicada em 1961).

Santos, A. B., & Casetto, S. J. (2022). O caps como espaço potencial: Diálogos com a teoria winnicottiana. Saúde e Debate, 46(135), 1063-1076. https://doi.org/10.1590/0103-1104202213508

Simões, J. F. F. L., Fonseca, M. J., & Belo, A. P. (2006). Relação de ajuda: Horizontes de existência. Revista Referência, 2(3), 45–54. https://www.index-f.com/referencia/2006pdf/452006-dec.pdf

Veiga, S., & Vieira, C. (2018). Início e desenvolvimento de uma relação de ajuda profissional. Sensos-e, 5(2), 62-75. http://hdl.handle.net/10400.22/12895

ICRE2026-87113

Manuais de História como produtores de cultura e identidade nacional em Angola: uma abordagem sobre o currículo como caixa negra da escola

João Maria Bazonga Gomes (1), Lando Emanuel Ludi Pedro (1)

1 – Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda

O presente trabalho resulta de um projeto de investigação em curso no Mestrado em História Social e tem como objetivo analisar as identidades legitimadas nos currículos de História em Angola, nomeadamente no 1.º ciclo do ensino secundário. Este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa, questiona em que medida os conteúdos lecionados na disciplina de História, sobretudo na 7.ª, 8.ª e 9.ª classes, contribuem para a construção e desenvolvimento do sentimento de pertença à cultura nacional, sob a ótica da descolonização curricular. Metodologicamente, optou-se pela análise de conteúdo de manuais escolares e de normativos legais, como a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro), complementada por pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados preliminares revelam que os manuais escolares, além de serem produtos culturais, atuam como agentes produtores de identidades. Contudo, observa-se que estes manuais nem sempre representam as realidades socioculturais do país, favorecendo conteúdos exógenos que não promovem plenamente o sentimento de pertença à realidade angolana."

Keywords // Palavras-chave: História; Identidade; Manuais; Currículo.

ANGOLA. (2020). Lei nº 32/20, de 12 de agosto – Lei que altera a lei nº 17/16 de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, nº123. Luanda: Imprensa Nacional.

AFONSO, M. (2022). Pecados mortais no ensino, na avaliação e na aprendizagem reflexões para as mudanças necessárias. Luanda: Mensagem Editora.

GIME, C. (2024). Fundamentos filosóficos do insucesso das reformas educativas na África Bantu o caso da RDC, da Zâmbia e de Angola. Editora Shalom.

GIROUX, H. (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno –Porto Alegre: Artes Médicas

LARRAIA, R. (2001). Cultura: um conceito antropológico.(14 ed.). Rio de Janeiro.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. (2011). A função do currículo no contexto escolar. Curitiba: Ibpex.

LUMBA, J. F. (2022). Escola e tradições socioculturais em Angola: um conflito de racionalidades. Editora DS.

MOREIRA, A. F. B. (2003). Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior. In Formação de professores, perspectivas educacionais e curriculares (Moraes, Pacheco & Evangelista, orgs.). Porto: Porto Editora

NGULUVE, A. K. (2018). Quando o colono é negro: educação e práticas sociais de reprodução do racismo em Angola. Motricidades, 2 (2), pp. 106-119, http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2018.v2.n2.p106-119

NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milénio do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999.

Special Education and Inclusive Pedagogy

Educação Especial e Pedagogia Inclusiva

Formação e Mediação Docente na Iniciação Científica com Estudantes Autistas: Revisão Sistemática da Literatura Brasileira

Alícia de Carvalho Gomes (1), Maricleide Pereira de Lima Mendes (1)

1 - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Este estudo apresenta uma revisão sistemática da literatura brasileira acerca da atuação docente no desenvolvimento de práticas de iniciação científica com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de Ciências. A pesquisa parte da compreensão de que a iniciação científica, enquanto abordagem fundamentada na problematização, formulação de hipóteses, experimentação orientada e construção argumentativa do conhecimento (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011; GALIAZZI, 2003), configura-se como possibilidade metodológica potente para promover aprendizagens significativas e ampliar a participação de estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, sua efetivação em contextos inclusivos exige mediações pedagógicas intencionais, planejamento estruturado e formação docente específica.

A revisão foi conduzida conforme as diretrizes do protocolo PRISMA 2020 (PAGE et al., 2021), assegurando rigor metodológico nas etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos. As buscas foram realizadas nas bases BDTD, SciELO e Periódicos CAPES, contemplando produções publicadas entre 2015 e 2025 que articulassem ensino de Ciências, iniciação científica, inclusão escolar e TEA. Foram considerados estudos empíricos e teóricos que abordassem explicitamente a prática docente, suas concepções, estratégias de mediação e desafios formativos.

A análise qualitativa dos trabalhos selecionados evidenciou três eixos centrais: (i) concepções docentes sobre inclusão e diferença; (ii) estratégias pedagógicas utilizadas na condução de práticas investigativas com estudantes autistas; e (iii) limites e potencialidades da formação inicial e continuada para o desenvolvimento de práticas investigativas inclusivas. No primeiro eixo, observou-se que parte significativa da literatura aponta a transição de uma perspectiva adaptativa para uma abordagem mais inclusiva, alinhada aos princípios defendidos por Mantoan (2003), que compreendem a inclusão como transformação das práticas escolares e não apenas como adequação individual do estudante.

No que se refere às estratégias de mediação, os estudos destacam a importância do uso de recursos visuais, organização sequencial das etapas investigativas, explicitação de objetivos, previsibilidade das rotinas e valorização de interesses específicos dos estudantes com TEA, aspectos coerentes com discussões sobre características cognitivas e comunicacionais presentes no espectro (APA, 2014; CAMARGO; BOSA, 2009). Tais estratégias favorecem o engajamento, a organização do pensamento e a participação ativa nas atividades investigativas, possibilitando o desenvolvimento de habilidades como observação sistemática, levantamento de hipóteses e argumentação científica.

Entretanto, a revisão também revela fragilidades estruturais. Persistem lacunas na formação docente para articular fundamentos da Educação Especial às epistemologias do ensino investigativo de Ciências, bem como insegurança profissional na adaptação das etapas da investigação científica para contextos inclusivos. Além disso, os estudos apontam a necessidade de políticas institucionais que apoiem o planejamento colaborativo e a reflexão sobre a prática.

Conclui-se que a iniciação científica pode constituir-se como estratégia pedagógica inclusiva relevante no ensino de Ciências, desde que sustentada por processos formativos que fortaleçam o professor como mediador crítico, pesquisador de sua própria prática e agente central na construção de ambientes de aprendizagem equitativos.

Keywords // Palavras-chave: Educação, Formação, Ciências, Autismo.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 25, n. 1, p. 65–74, 2009.

GALIAZZI, Maria do Carmo. Educação pela pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PAGE, Matthew J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, v. 372, 2021.

ZÔMPERO, Andreia Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades investigativas no ensino de Ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 13, n. 3, p. 67–80, 2011.

ICRE2026-34827

Estudos sobre a implantação e a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas de educação básica na região de Paranavaí-PR

Adão Aparecido Molina (1)

1 - Universidade Estadual do Paraná

Esta pesquisa realiza uma discussão de estudos e acompanhamento da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas da região de Paranavaí-PR, tendo como base o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que é composto por alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. O objetivo geral da proposta é estudar a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em escolas da região de Paranavaí-PR, tendo como base esse público. Para alcançar os objetivos propostos, os estudos relacionam as políticas educacionais atuais com a proposta da UNESCO para a educação do século XXI, cujo intento é justamente o de promover os direitos humanos por meio da inclusão social e de uma educação acolhedora, contribuindo para a construção de uma cultura da paz, com o intuito de reproduzir o capital. Nas últimas décadas do século XX se iniciou um movimento liderado pelas Nações Unidas, cujo objetivo era promover educação básica em nível elementar para todos. Esse movimento, atrelado às necessidades de inclusão educacional, abriu as portas, também, para a inclusão da educação especial em escolas de educação regular. Por conseguinte, a educação inclusiva é direito da pessoa com deficiência e deverá pautar-se em princípios éticos e na competência e eficiência dos professores em fazer com que os direitos de aprendizagem sejam respeitados nas escolas de educação básica. Como fontes de estudos, a proposta se utiliza de pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo, que nos permite estabelecer a relação do nosso objeto com o contexto socioeconômico e político, relacionando a parte com o todo, tomando por base as categorias de totalidade e contradição. Além dos relatórios produzidos pelos estudos acadêmicos em forma de dissertação, também serão elaborados recursos educacionais que contribuem para a efetivação do trabalho docente e a inclusão na educação básica. Os resultados dos estudos serão divulgados em eventos, periódicos científicos e capítulos de livros.

Keywords // Palavras-chave: Educação Inclusiva. AEE. SRM.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobrea formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, 1990.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Nova York: Nações Unidas, 2007.

COSTA, Raquel; MOLINA, Adão Aparecido. Elaboração e implementação da BNCC (2015-2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário políticoideológico da UNESCO. Revista Cocar, v. 14, n. 29, mai./ago.2020.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ images/0008/000862/086291por. Acesso em: 07 dez. 2020.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DUARTE, N. Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. "Um montão de amontoado de muita coisa escrita". Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de.; ORSO, P. J. (Org.). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas: autores associados, 2020.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. V. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação. n. 18. set./out./nov./dez., 2001.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005. Acesso em: 10 jun. 2024.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Org.). Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, v. 01, 2011, p. 121-172.

MATISKEI, Angelina Carmela. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. Curitiba: UFPR, 2004, p. 185-202.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna (Coleção cotidiano escolar), 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Campinas: Papirus, 2021.

MAZZOTTA, M. J. Da S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: MARX, Karl. Con-

tribuição à crítica da economia política. 2. ed. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 199-231.
MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
MENDES, E. G. A escola e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Campinas: Autores Associados, 2010.
MOLINA, Adão Aparecido. Políticas Educacionais, Infância e Linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
MOLINA, Adão Aparecido. A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.
NAÇÕES UNIDAS. Cúpula do Milênio. Nova York: ONU, 2000.
NAÇÕES UNIDAS. Agenda 2030. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). (2015). Disponível em: https://nacoesunidas.org/tema/agenda2030/. Acesso em: 07 de dez. 2020.
NUNES, I. M.; FERNANDES, M. A. de S. Nos trabalhos acadêmicos, o que se fala, quando se fala do profissional de apoio pedagógico da Educação Especial? Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 1, e0240006, 2024.
PRIETO, R.G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E.G. et al. Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78. SILVEIRA, A. M. da; SILVA, H. B. da; MAFRA, J. da S. Educação Inclusiva no Brasil. Cadernos da Fucamp, v. 18, n. 33, p. 126-133. 2019.
SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.
TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. Tradução: Paulo Bezerra. 3º Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.
VIGOTSKI, Lev Semionovich Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

ICRE2026-67377

Relação entre atenção e contingência social como preditores para habilidades linguísticas e comunicativas da criança nos primeiros anos de vida

Oravio Batista Rodrigues (1), Dionísia Aparecida Cusin Lamônica (1)

1 - Universidade de São Paulo (USP)

OBJETIVO: Realizar revisão integrativa da literatura para discutir os efeitos da interação do adulto com a criança nos primeiros anos de vida, principalmente nas díades com os pais, relacionando o desenvolvimento da linguagem e de habilidades comunicativas com o desenvolvimento atencional e a contingência social. MÉTODO: A revisão integrativa de literatura tem como finalidade sintetizar informações e conhecimentos obtidos em pesquisas sobre uma temática específica, de maneira abrangente e sistematizada. Esta é composta por etapas: o estabelecimento da hipótese ou pergunta de revisão, o delineamento da seleção da amostra e a seleção dos dados de interesse para compor a análise. Desta forma, a pergunta norteadora deste trabalho foi "Qual o impacto da contingência social e do desenvolvimento da atenção no desenvolvimento da linguagem e de habilidades comunicativas?". Após realizada a pergunta de pesquisa e o delineamento de busca e seleção da amostra, os artigos elegíveis foram analisados. Foram rastreados artigos publicados nos últimos cinco anos, nas bases de dados Scopus, PubMed, Web of Science e Scientific Eletronic Libray Online (SciELO), que tratam exatamente da temática do estudo com os descritores "social contingency", "attention" e "infant". RESULTADOS: Foram selecionados 21 estudos e, após a eliminação dos duplicados e aplicação dos critérios de exclusão, 12 foram considerados elegíveis. Após a leitura na íntegra, 9 artigos foram incluídos neste trabalho, sendo realizada apresentação da síntese e reflexões sobre o conhecimento da temática1-9. Há uma relação recíproca entre a atenção e a contingência social, de forma que a atenção da criança favorece interações socialmente contingentes, já que cuidadores dispõem de mais possibilidades de responder de maneira ajustada quando o bebê está mais atento à interação. Em contrapartida, a contingência social estabelecida entre bebê e cuidador também contribui para sustentar a atenção infantil ao longo da interação e utiliza esse foco para impulsionar a aprendizagem (por exemplo, ao nomear o objeto que prende o olhar da criança, facilitando a associação entre palavra e referente). Dessa forma, a atenção não apenas viabiliza interações fundamentais para a construção da linguagem, como também é nutrida e ampliada por elas. CONCLUSÃO: Os estudos indicam que a contingência social foi associada à ativação e conectividade em regiões do cérebro relacionadas à linguagem e que a contingência social entre 18 e 24 meses de idade está relacionada às habilidades linguísticas das crianças até dez anos, bem como as habilidades atencionais. Diante o exposto, torna-se imperativo aprofundar a investigação sobre este tema para ampliar a compreensão quanto ao desenvolvimento infantil. Este estudo oferece uma contribuição valiosa ao identificar e sistematizar evidências que destacam a importância da qualidade das interações nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento linguístico, social e atencional da criança, sendo imprescindível que o estudo e acompanhamento acerca das interações sociais nos primeiros anos de vida da criança, pois essas relações recíprocas têm implicações importantes para a forma como os bebês começam a aprender a linguagem, desenvolvem habilidades atencionais e sociais.

Keywords // Palavras-chave: Linguagem; Atenção; Contingência social; Comunicação.

1. Eulau, Katherine, and Kathy Hirsh-Pasek. "From behavioral synchrony to language and beyond." Frontiers in Integrative Neuroscience 18 (2024): 1488977.
2. Kaletsch, Katharina, and Ulf Liszkowski. "Infants adapt their pointing frequency to experimentally manipulated parent responsiveness but not parent pointing." Infant and Child Development 33.6 (2024): e2548.
3. Luchkina, Elena, and Fei Xu. "From social contingency to verbal reference: A constructivist hypothesis." Psychological Review 129.4 (2022): 890.
4. Markova, Gabriela, and Trinh Nguyen. "Interpersonal synchrony is associated with infants' reactions to subtle changes in caregiver-infant interactions." Social Development 32.2 (2023): 581-597.
5. Masek, Lillian R., et al. "Building language learning: Relations between infant attention and social contingency in the first year of life." Infant Behavior and Development 75 (2024): 101933.
6. Paz, Yael, and Tahl I. Frenkel. "Infant sensitivity to social contingency moderates the predictive link between early maternal reciprocity and infants' emerging social behavior." Developmental science 27.6 (2024): e13563.
7. Suarez-Rivera, Catalina, and Catherine S. Tamis-LeMonda. "Pathways from social contingency to infant language learning." Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences 381.1943 (2026).
8. Terrace, Herbert S., Ann E. Bigelow, and Beatrice Beebe. "Intersubjectivity and the emergence of words." Frontiers in psychology 13 (2022): 693139.
9. Wass, S. V., et al. "Contingency and synchrony: Interactional pathways toward attentional control and intentional communication." Annual Review of Developmental Psychology 6.1 (2024): 63-85.

A Medicina Veterinária e a Pedagogia Inclusiva: Limites e possibilidades no ensino-aprendizagem

Eliana Cordeiro Curvêlo (1), Sheila Canevese Rahal (1), Claudia Valéria Seulnner Brandão (1), Maria Jaqueline Mamprim (1)

1 - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Estadual Paulista

No Brasil, estudantes com deficiências, têm o amparo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI. Salienta-se que a referida lei menciona avaliação da deficiência a ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando os impedimentos nas funções; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e, a restrição de participação. Também se apresentam as condições necessárias de acessibilidade, de tecnologia assistiva, bem como: a remoção das barreiras; as adaptações razoáveis entre outros incisos para que sejam respeitadas as condições de cada indivíduo. Especificamente, estudantes com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, garantidos pela Lei nº 12.764/2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Sabe-se que equipes multiprofissionais e educadores estão envolvidos para que os direitos à educação possam ser efetivados em todos os níveis de ensino, inclusive na educação superior. Entretanto, o país ainda apresenta muitos desafios a serem dirimidos, especificamente em cursos de graduação que demandam um exercício hercúleo frente ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que podem acarretar "ônus desproporcional e indevido" devido a especificidade da área e ou profissional. Neste sentido, tem sido objeto de estudo a quantidade de laudos apresentados por estudantes num curso de medicina veterinária com diagnósticos de TEA, Déficits de Atenção, Transtorno de Ansiedade Generalizada e afins; entregues principalmente nos períodos de avaliações e ou provas semestrais. Em todos os diagnósticos, a unidade institucional tem buscado desenvolver atividades para que os estudantes com deficiência sejam protegidos de negligência, discriminação entre outras situações; além das medidas individualizadas e coletivas para seu desenvolvimento acadêmico. Ressalta-se que os docentes e assessoria pedagógica, sempre em diálogo com estudantes com deficiências, buscam desenvolver métodos, técnicas e materiais didáticos pensados de acordo com as demandas individuais com vista ao ensino-aprendizagem de qualidade. Ademais, destaca-se que muitos estudantes estão medicalizados e, segundo estudos sobre a medicalização, denota-se a "medicalização do fracasso escolar" e ou a "patologização do estudante", tornando estes autorresponsáveis pelas deficiências de ensino e aprendizagem decorrentes da falta de políticas públicas para a educação básica. É notório e de conhecimento que a precarização docente no país tem influenciado diretamente a desvalorização da escola perante a sociedade e, portanto da importância da educação. Este estudo se baseia na pesquisa observacional, na análise de documentos e na literatura para entender este fenômeno que vem se ampliando nos últimos anos na educação superior, especificamente no curso de medicina veterinária, está em processo contínuo vista as demandas de cada estudante, o que se torna um estudo de caso contínuo. Diante do exposto, estudantes da educação superior têm adentrado a universidade com dificuldades de aprendizagem seja por deficiências e ou pelas faltas de políticas públicas, contudo, os docentes estão envolvidos na pedagogia da inclusão, buscando a participação ativa de cada e todo estudante para a sociedade contemporânea, justa e digna para todos.

Keywords // Palavras-chave: Medicina Veterinária; Ensino-aprendizagem; Pedagogia Inclusiva.

Bernier, Raphael A.; Dawson, G.; Nigg, Joel. (2021). O que a Ciência nos diz sobre o Transtorno do Espectro Autista: fazendo as escolhas certas para o seu filho. Tradução Sandra Maria Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Dawson, G.; McPartlland; Ozonoff, Sally. (2020) Autismo de Alto Desempenho. 2[ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Longarezi, Andréa M.; Pimenta, Selma G.; Puentes, Roberto V. (2023). Didática Crítica no Brasil. São Paulo Cortez.

Meira, Marisa E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. Psicologia Escolar e Educacional, 16(1), 135-142. Recuperado en 16 de marzo de 2026, de https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf&lang=pt

Nóvoa, António. (2022). Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/Instituto Anísio Teixeira - IAT.

Rosa, Rosa Cristina Vieira da. (1995). Medicalização do fracasso escolar: explicações e práticas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 03(07), 195-200. Recuperado en 16 de marzo de 2026, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361995000200008&lng=es&tlng=pt.

Sancho-Gil, Juana M.; Hernández-Hernandéz, Fernando. (2016). Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso.

Schimidt, Carlo; Bosa, Cleonice A. (2026). Autismo e educação: da educação infantil ao ensino superior. Porto Alegre: Penso.

Teacher Training and Professional Development

Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional

Engaging Digital Generations: Innovative, Practice-Oriented Approaches to Media and Digital Competence for Educators

Agnieszka Ogonowska (1)

1 - University of the National Education Commission in Kraków

This presentation draws on the results of my own research on media and digital competences of Generation Alpha and Millennials, conducted using qualitative methodologies grounded in Grounded Theory, ethnography of everyday life, and collaborative anthropology, alongside the theoretical framework of prefigurative culture described by Margaret Mead. A central focus is the need to develop new, more engaging educational methods for adolescents and university students, which: -build on their existing media experiences and digital competences, promote practical, action-oriented learning,- empower students and prevent passive participation, - counteract the routine of traditional schooling, - engage multiple senses and diverse types of intelligence, - can be integrated across various subject areas. The research also applied action-based methods for assessing media and digital competences, developed in collaboration with the CLARIN-PL scientific consortium. This developmental project is continuously expanded through comparative studies in European countries including Slovakia, the Czech Republic, Austria, and Spain. The presentation offers evidence-based recommendations for teacher education and professional development, demonstrating how educators can design inclusive, student-centered, and multisensory learning activities that foster digital literacy, critical thinking, and resilience to misinformation.

Esta presentación se basa en los resultados de mis investigaciones propias sobre las competencias mediáticas y digitales de la Generación Alfa y los Millennials, utilizando métodos cualitativos basados en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), la antropología de la vida cotidiana y la antropología colaborativa, junto con el marco de la cultura prefigurativa descrito por Margaret Mead.

El enfoque central es la necesidad de desarrollar nuevos métodos educativos más atractivos para adolescentes y estudiantes universitarios, que:

Aprovechen sus experiencias mediáticas previas y competencias digitales,

Promuevan un aprendizaje práctico y orientado a la acción,

Empoderen a los estudiantes y eviten la participación pasiva,

Contrarresten la rutina de la educación tradicional,

Involucren múltiples sentidos y tipos diversos de inteligencia,

Puedan integrarse en diferentes asignaturas.

El proyecto utilizó también métodos prácticos para evaluar las competencias mediáticas y digitales, desarrollados en colaboración con el consorcio científico CLARIN-PL. Este proyecto en desarrollo se amplía continuamente con estudios comparativos en países europeos, como Eslovaquia, República Checa, Austria y España. La presentación ofrece recomendaciones basadas en evidencia para la formación docente y el desarrollo profesional, mostrando cómo los educadores pueden diseñar actividades inclusivas, centradas en el estudiante y multisensoriales que fomenten la alfabetización digital, el pensamiento crítico y la resiliencia frente a la desinformación.

Keywords // Palavras-chave: Media literacy, Teacher education.

Hobbs, R. (2021). Media literacy in action: Questioning the media. Rowman & Littlefield.

Hobbs, R. (2023). Issues of pedagogy, alignment, and context in assessing measures of media literacy. W N. Landry & P. Fastrez (Red.), Media Literacy and Media Education Research Methods: A Handbook (s. 200–219). Routledge.

Hobbs, R., Moen, M., Tang, R., & Steager, P. (2022). Measuring the implementation of media literacy statewide: A validation study. Educational Media International, 59(3), 189–208. https://doi.org/10.1080/09523987.2022.2136083

Ogonowska, A. (2022). Kompetencje medialne i cyfrowe dzieci w wieku 3–16 lat. W stronę medioznawstwa stosowanego. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura, 14(4), 17–29. https://doi.org/10.24917/20837275.14.4.2

Ogonowska, A., & Walecka-Rynduch, A. (2025). Młodzi dorośli wobec dezinformacji: Katalogi i rzeczywiste profile kompetencji cyfrowych. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Metodologias Ativas e Inovação Pedagógica na Educação Básica: Formação Docente para a Aprendizagem Significativa

Sayonara Miranda Oliveira (1), Izabel Cristina Lima Dias Alves (1), Cristiano Sant'Anna Bahia (2)

1 - Universidade do Estado da Bahia
2 - Universidade Estadual de Santa Cruz

Este trabalho apresenta um projeto de extensão universitária voltado à formação continuada de professores da Educação Básica da rede pública, com foco no Território de Identidade do Médio Rio das Contas. Em um contexto de transformações educacionais aceleradas e crescente presença de tecnologias digitais no cotidiano escolar, a iniciativa busca fortalecer práticas pedagógicas por meio da incorporação de metodologias ativas, da integração de tecnologias educacionais e da qualificação de estratégias de avaliação formativa. O objetivo geral é desenvolver e aplicar estratégias educacionais inovadoras, incluindo sala de aula invertida e outros aplicativos de jogos e atividades, e uso pedagógico de redes sociais promovendo autonomia docente, protagonismo discente e aprendizagem significativa. Especificamente, o projeto visa: capacitar educadores para aplicação contextualizada de metodologias ativas; promover integração significativa de plataformas digitais e redes sociais como ferramentas de comunicação e mediação pedagógica; implementar avaliação formativa orientada ao percurso de aprendizagem, com ênfase em autorreflexão e metacognição; e estimular colaboração docente por meio de dinâmicas práticas que desenvolvam comunicação, resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. A metodologia adota uma abordagem de intervenção formativa fundamentada em aprendizagem ativa, estruturada por ciclos de Design-Based Research (DBR) articulados à pesquisa-ação colaborativa. O percurso formativo será desenvolvido em três fases: (1) diagnóstico e pactuação com escolas e redes parceiras, por meio de levantamento de necessidades e mapeamento das condições de uso pedagógico de tecnologias; (2) implementação em oficinas presenciais e online, palestras interativas, com experimentação prática das metodologias propostas, planejamento didático, microensino e acompanhamento reflexivo (mentorias curtas e devolutivas entre pares) para adaptação das estratégias aos contextos reais; (3) consolidação e disseminação, culminando em seminário temático para socialização das práticas desenvolvidas, síntese crítica e constituição de uma comunidade de prática para continuidade do suporte pós-curso. Para assegurar consistência e transferibilidade, será utilizado um kit pedagógico comum (roteiros de oficinas, protocolos de aula, rubricas e instrumentos de avaliação formativa). A avaliação do projeto seguirá desenho misto. Serão aplicados instrumentos pré e pós-formação de auto eficácia docente para metodologias ativas e uso de tecnologias, além de rubricas para análise da qualidade de planos de aula e estratégias avaliativas. Complementarmente, serão coletados portfólios docentes (planos, registros e evidências de aplicação), relatos reflexivos e grupos focais ao final do curso, com triangulação dos dados para identificar adoção, fidelidade de implementação, barreiras e facilitadores, e mudanças nas práticas. A execução ocorrerá por gestão compartilhada multi-institucional, envolvendo Universidade do Estado da Bahia, Secretaria Municipal de Educação de Ipiaú, Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Ipiaú, Centro Territorial de Educação Profissional do Médio Rio das Contas e escolas parceiras. Espera-se fomentar cultura de aprendizagem contínua, formar docentes multiplicadores e consolidar rede colaborativa regional, com impacto no engajamento discente e na melhoria da qualidade do ensino.

Keywords // Palavras-chave: metodologias ativas; tecnologias educacionais.

AUSUBEL, David Paul. Psicologia educacional: uma visão cognitiva. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUCI, Juliana Rossi; GOMES, Luiz Roberto; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Ensino plataformizado sob o influxo da inteligência artificial: novo canto das sereias? Educação & Sociedade, v. 46, 2025. DOI: 10.1590/es.296544. Disponível em: https://doi.org/10.1590/es.296544.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOLB, David A. Aprendizagem experiencial: a experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Porto Alegre: Bookman, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCENA, Carlos José Pereira de. Informática na educação: integração curricular no cotidiano escolar. São Paulo: Artmed, 2000.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Jackeline Sousa; SÁ, Cícera Alves Agostinho de. Inteligência artificial generativa aplicada ao ensino inclusivo de linguagens. Revista Exitus, v. 14, e024054, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2738. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/issue/view/58

ICRE2026-46769

Educar para além do cognitivo: Competências e percepções de futuros professores sobre a educação socioemocional

Catarina Isabel Rodrigues Morgado (1), Vera do Vale (1)

1 - Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra

O novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência, Decreto-Lei n.º 9-A/2025, na área educacional geral define competências que integram os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes que são relevantes para o seu desempenho em contexto educativo. Considera que a área educacional geral deve, obrigatoriamente, entre outras áreas, contemplar a competência social e emocional. Esta comunicação pretende apresentar o estudo que tem como objetivo avaliar os conhecimentos, perceções e competências dos estudantes dos referidos mestrados no domínio da educação social e emocional. Numa primeira fase, através da implementação de metodologias ativas em contexto de aula e com recurso a instrumentos de natureza qualitativa, irá proceder-se à recolha das conceções prévias dos estudantes. Numa segunda fase, e após a frequência de uma unidade curricular centrada na educação social e emocional, irá avaliar-se as mudanças ocorridas ao nível dos conhecimentos e das competências desenvolvidas, através da aplicação de um inquérito. Este estudo tem carater exploratório fazendo uso de uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo, que irá permitir mapear as representações iniciais e, também, orientar a construção do questionário, onde se analisará o impacto formativo da unidade curricular na consolidação e aprofundamento dos saberes neste domínio contribuindo, assim, para a reflexão sobre a formação inicial de docentes na área da educação social e emocional.

Keywords // Palavras-chave: Educação Socipemocional, Formação de Docentes.

Presidência do Conselho de Ministros. (2025, 14 de fevereiro). Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro (Diário da República n.º 32/2025, Suplemento, Série I). Diário da República. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/9-a/2025/02/14/p/dre/pt/html

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. The Future of Children, 27(1), 137-155. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/44219025

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 3-19). Guilford Press.

Literacia e cidadania ambiental: políticas, conceções e práticas nos Institutos Superiores de Ciências de Educação (ISCED) – Angola

Cristina Marlene Manuel Cuexila Estevão (1), João Carlos Pereira Caramelo (1), Dalila Pinto Coelho (1)

1 – Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto

Com um enfoque na Educação Ambiental, a presente investigação procura perceber, como a agenda ambiental angolana de promoção da cidadania e literacia ambiental é integrada e desenvolvida pelos Institutos Superiores de Ciências de Educação (ISCED) em Angola, na sua missão e ações nos domínios da gestão, do ensino, da investigação e da extensão.

Trata-se de uma investigação de tipo exploratório, assente no estudo de casos múltiplos, que recorre à análise documental, a entrevistas exploratórias, entrevistas semiestruturadas e à aplicação de inquéritos por questionário. Os atores - chave são representantes do órgão singular de gestão, chefes de departamentos de ensino e investigação, chefes de sector, docentes e discentes, buscando uma visão compreensiva da Educação Ambiental nas várias dimensões.

Destaca-se que a pesquisa se organiza em três estudos sequenciais e complementares. Cujo primeiro refere-se à análise de documentos programáticos como: normas curriculares gerais do subsistema de ensino superior, estatutos orgânicos, planos de desenvolvimento institucional, programas de extensão universitária, assim como a realização de entrevistas exploratórias com informantes-chave. O segundo estudo centra-se na análise da dimensão curricular, pedagógica, das práticas e ações de Educação Ambiental desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem e a aplicação de inquéritos por questionário a docentes e discentes. O último estudo, centra-se na realização de entrevistas semiestruturadas aos presidentes dos ISCED, aos responsáveis pela área académica e científica, chefes de departamentos de ensino e investigação e/ou chefes de sector.

A investigação representara um contributo inovador para a Educação Ambiental no âmbito do ensino superior, temática ainda escassamente explorada no contexto angolano. Espera-se que este estudo contribua para conhecer os processos de apropriação e contextualização da agenda ambiental angolana, caracterizando os seus âmbitos e formas de aplicação e discutindo as conceções de literacia e cidadania ambiental subjacentes, nos domínios do ensino, da investigação científica, da extensão universitária e da gestão. Espera-se, igualmente, contribuir para a compreensão das práticas institucionais relativas à integração da dimensão ambiental na formação de professores capazes de orientar as futuras gerações para a adoção de práticas sustentáveis que concorram para garantir o equilíbrio ecológico, o uso sustentável dos recursos e a qualidade de vida. Espera-se, ainda, que esta pesquisa possa impulsionar o surgimento de novas investigações neste campo e constitua uma ferramenta de base para debates no ensino de unidades curriculares relacionadas com o ambiente, ministradas nos cursos de formação de professores destas instituições.

Amado, J. (2017). Manual de Investigação Qualitativa em Educação (3a Ediçao). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1

Bendinelli, P. V. (2017). Educação Ambiental no Ensino Superior: Uma Análise do Entendimento relativo às questões ambientais. Instituto Federal do Espírito Santo.

Castro, A. R. da C. (2019). Contextualização da sustentabilidade em instituições de ensino superior brasileiras [Instituto Universitario de Lisboa - ISCTE]. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/19513

Ceccon, S. (2012). Educação ambiental crítica e a prática de projetos. Instituto Paulo Freire.

Sobrinho, G., Martins, E., Neto, J. D., Filho, A. da C. M., Quintas, J. S., & Freire, A. M. (1996). Educação Ambiental: As Grandes Diretruizes da Conferência de Tbilisi. Edições IBAMA.

Tannous, S. (2008). Histórico e Evolução da Educação Ambiental, Através Dos Tratados Internacionais Sobre O Meio Ambiente. Nucleus, 5(2), 183–195. https://doi.org/10.3738/1982.2278.131

Buanga, P. M. S. (2014). Formação do Professor para Educação Ambiental em Angola: Uma análise do currículo do curso de Ensino da Biologia do Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED-Cabinda da Universidade 11 de Novembro, Cabinda/Angola [Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação]. In Journal of Physics A: Mathematical and Theoretical (Vol. 44, Issue 8). https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201

ICRE2026-65594

O portefólio como instrumento ético e participado na avaliação em creche

Rita Brito (1), Elisabete Duarte (1)

1 - ISEC Lisboa – Instituto Superior de Educação e Ciências

A avaliação em creche assume um papel central no acompanhamento do desenvolvimento integral da criança, permitindo compreender os seus progressos, interesses e ritmos individuais. O portefólio surge como um instrumento ético e participado, valorizando a criança enquanto sujeito ativo, promovendo a colaboração da família e da equipa educativa. Este resumo apresenta um portfólio realizado em contexto de creche por uma estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do ISEC Lisboa, evidenciando como a observação sistemática e a documentação intencional de experiências cotidianas possibilitam uma avaliação formativa significativa. Ao registar momentos de brincadeira, interação, exploração e conquistas da criança, o portefólio não apenas documenta aprendizagens, mas também orienta práticas pedagógicas conscientes e ajustadas, respeitando os interesses, necessidades e ritmos de cada criança. Este processo enfatiza o valor da participação da criança e da família, reforçando vínculos afetivos e promovendo uma prática educativa colaborativa, reflexiva e centrada na criança, de acordo com as Orientações Pedagógicas para Creche. Assim, o portefólio revela-se um instrumento privilegiado para uma avaliação contínua, formativa e ética, capaz de sustentar decisões pedagógicas fundamentadas e apoiar o desenvolvimento integral da criança.

Keywords // Palavras-chave: creche, avaliação formativa, portfólio, participação.

Práticas institucionais de valorização docente e seus impactos no trabalho pedagógico

Daiana Cristina Santana Oliveira (1)

1 - Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

No contexto da educação pública brasileira, o fazer docente contemporâneo é atravessado por transformações institucionais, sociais e pedagógicas que exigem contínuos processos de adaptação e desenvolvimento profissional. A intensificação das demandas, o acúmulo de responsabilidades e a ampliação das metas educacionais contribuem para a sobrecarga do trabalho docente, refletindo-se em desgaste físico e emocional, afastamentos recorrentes e, em alguns casos, na diminuição do interesse pela carreira. Embora as políticas educacionais enfatizem a elevação de indicadores de aprendizagem, nem sempre há investimento proporcional na consolidação de práticas institucionais que fortaleçam o professor enquanto agente central na dinâmica escolar. Nesse cenário, o presente trabalho se mostra necessário para ampliar as reflexões sobre as condições que sustentam a dignidade e a integridade profissional do docente, além de contribuir para pesquisas que promovam elementos essenciais à qualidade educacional.

As reflexões desenvolvidas dialogam com Miguel Arroyo, ao compreender o professor como sujeito histórico cuja atuação é cruzada por contextos sociais e institucionais complexos, e com António Nóvoa, ao destacar a centralidade da identidade docente na construção da qualidade educacional. A valorização docente é entendida não apenas como reconhecimento financeiro ou cumprimento de metas institucionais, mas como condição estruturante para a preservação da dignidade e da integridade profissional – dimensões que influenciam diretamente o engajamento, a permanência na carreira e a consistência das práticas pedagógicas.

Este trabalho propõe uma análise teórico-reflexiva das práticas institucionais de valorização docente no contexto brasileiro, discutindo seus alcances e limitações frente às demandas contemporâneas da educação pública. Parte-se da compreensão de que iniciativas como formação continuada, espaços institucionais de escuta, fortalecimento de vínculos colaborativos e políticas de reconhecimento profissional podem contribuir significativamente para a sustentabilidade do trabalho docente. Entretanto, quando essas ações não são acompanhadas de revisão estrutural das condições de trabalho, há risco de ampliar responsabilidades sem assegurar suporte efetivo.

Sustenta-se que a qualidade educacional não se consolida apenas por meio de metas e indicadores, mas pela construção de ambientes institucionais que reconheçam o professor como integrante e estruturante do processo educativo. A preservação da dignidade e da integridade profissional configura-se, assim, como eixo indispensável para que projetos educacionais alcancem resultados consistentes, significativos e socialmente relevantes.

Keywords // Palavras-chave: Valorização docente; Sustentabilidade na docência.

Arroyo, M. (2000). Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes.
Nóvoa, A. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.

A chegada da inteligência artificial nas práticas pedagógicas

Erika do Nascimento Santos Gritti (1)

1 - Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

Este resumo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da inteligência artificial na educação, com foco na formação inicial e continuada de professores.

Pois com a chegada da inteligência artificial (IA) no processo educacional, surgem profundas transformações nos processos de ensino e aprendizagem, ampliando os desafios sociais e culturais da educação atual. A aplicação destas tecnologias digitais impacta diretamente na prática pedagógica, configurando-se como um dos principais desafios sociais e culturais da educação contemporânea.

Com esse avanço faz com que os professores busquem por novos aprendizados e conhecimentos, ampliando suas competências profissionais. Mas com isso vem a insegurança quanto ao uso da IA, seja pela falta de formação específica, seja pela ausência de políticas institucionais que promovam a integração consciente dessas tecnologias às práticas pedagógicas.

Esta realidade reforça a necessidade de programas de formação que foquem no objetivo de desenvolver competências digitais, pedagógicas e éticas. O uso da inteligência artificial deve ir além do conhecimento sobre as ferramentas, sendo crítica e reflexiva priorizando a construção de uma postura diante das tecnologias.

A inteligência artificial se divide entre desafio e oportunidade para a educação seu uso responsável e consciente depende diretamente de processos formativos que valorizem o desenvolvimento profissional, a inovação pedagógica e o compromisso com a aprendizagem.

O avanço dessas tecnologias digitais pode dar novos rumos à prática pedagógica, exigindo dos professores novas competências, saberes e posturas profissionais.

O uso da inteligência artificial (IA) é mais uma ferramenta no âmbito educacional que pode otimizar o planejamento pedagógico e inovar com novas metodologias de aprendizado.O docente, enquanto agente social e cultural, precisa compreender a Inteligência Artificial como um recurso de apoio ao processo educativo, e não como substituta da interação humana.

Assim, investir na formação de professores para o uso da IA é condição essencial para promover uma educação mais inclusiva.

Keywords // Palavras-chave: IA; Práticas pedagógicas; Formação; desafios.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. Educação & Sociedade, v. 42, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/es.249236. Acesso em: 03 fev. 2026.

Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/formacao-de-professores-e-inteligencia-artificial-na-educacao-revisao-sistematica-da-literatura. Acesso em 03 fev.2026

SOFFNER, Renato. Tecnologia e educação: um diálogo Freire–Papert. Revista Tópicos Educacionais, v. 19, n. 1, p. 147-162, 2013.

ICRE2026-77326

Qual o lugar dos bebés nos estágios da formação inicial de educadores de infância?

Andréia Maria Rodrigues Abreu (1), Marlene Barra (1)

1 - Instituto Superior de Ciências Educativa do Douro

O presente trabalho discute a importância de reconhecer os bebés como participativos nos processos de formação inicial de educadores de infância, refletindo sobre o seu lugar nos contextos de estágio à luz dos contributos dos estudos da infância, que reconhece as crianças e bebés como sujeitos com modos de ação e comunicação próprios, não como "seres incompletos", mas como atores sociais competentes de direitos e participantes ativos nos contextos em que se inserem (Barra, 2016; Corsaro, 2011; Fernandes, 2009; James & Prout, 1997; Sarmento, 2005), e numa perspetiva de educação entendida como um processo crítico, relacional e transformador, este trabalho assume os bebés como crianças que são no presente, dotadas de agência e capacidade de participação desde os primeiros anos de vida. Neste enquadramento teórico-conceptual, o estudo resulta de um recorte da investigação de doutoramento de Rodrigues (2020), centrada na participação dos bebés em contexto de creche, a partir da qual procuramos refletir sobre as implicações deste reconhecimento nos processos de formação inicial. Pretendemos, assim, discutir a importância de integrar a participação dos bebés nos contextos formativos, de modo a constituí-los como espaços de co-construção e transformação educativa, capazes de assegurar visibilidade e escuta às crianças mais pequenas.

A participação é aqui compreendida não apenas como presença, mas como envolvimento ativo nas relações e experiências quotidianas (Fernandes, 2009; Lansdown, 2010; Rodrigues, 2020; Tomás, 2007). No caso dos bebés, esta participação manifesta-se sobretudo através de linguagens não verbais, o que exige dos futuros profissionais, competências específicas de observação, escuta e interpretação. Com base em Rodrigues (2020) compreendemos que os bebés têm algo a dizer sobre o que lhes diz respeito, sendo necessário que os adultos aprendam a "ler" e respeitar as suas formas não verbais de comunicação.

Nessa direção, sublinha Friedmann (2020) que é importante a formação promover processos que preparem os futuros educadores de infância para reconhecer, interpretar e atribuir significado às múltiplas formas de comunicação das crianças, favorecendo o desenvolvimento de uma postura investigativa, reflexiva e eticamente comprometida. A integração intencional da observação e da escuta dos bebés nos contextos de estágio constitui, neste quadro, uma condição essencial para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e sensíveis à diversidade de modos de ser, comunicar e participar na primeira infância. Esta perspetiva implica uma reconfiguração ética e metodológica do papel do adulto, que, em determinadas situações, se assume como aprendente e interlocutor atento às especificidades das crianças.

Dar visibilidade aos bebés nos estágios exige preparação para a escuta dos bebés, senão existe o risco de que decisões relativas às práticas educativas sejam orientadas exclusivamente pela lógica adulta, mantendo estas crianças numa posição marginal. Assim, a formação inicial dos educadores de infância deve abrir-se à reflexão sobre a participação dos bebés e não deixar de incluir estágios em creche, pois estes configuram-se como espaços privilegiados de observação, escuta e interpretação das múltiplas linguagens infantis; bem como em contextos de diversidade étnica e cultural (Gottlieb, 2000), onde é possível mergulhar o olhar com um propósito reflexivo.

Keywords // Palavras-chave: Bebés, escuta, creche, estágio.

Barra, S. M. M. (2016). A infância na latitude zero: as brincadeiras da "criança global" africana (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Corsaro, W. A. (2011). The sociology of childhood (3rd ed.). Sage.

Friedmann, A. (2020). Escuta sensível das crianças: Educação infantil e formação de professores. Cortez.

Fernandes, N. (2009). Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida. Braga: Centro de Estudos da Criança.

Gottlieb, A. (2000). Where have all the babies gone? Toward an anthropology of infants (and their caretakers). Anthropological Quarterly, 73(3), 121–132. https://doi.org/10.1353/anq.2000.0007

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood (2nd ed.). Falmer Press.

Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), A handbook of children and young people's participation. London: Routledge.

ICRE2026-81755

A formação e o desenvolvimento profissional de professores: Horizontes diante do desafio das desistências de professores na Educação Básica

Eliana Cordeiro Curvêlo (1), Nilson Ghirardello (2)

1 – Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Estadual Paulista
2 – Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design da Universidade Estadual Paulista

A Educação no Brasil é, desde sempre, um desafio a ser dirimido diante das políticas públicas frágeis em todo o território nacional. É notório que o atual cenário educacional se encontra vulnerável, pelas inúmeras circunstâncias que, em suas relações, interrelações e correlações impactam diretamente o ensino-aprendizagem de estudantes da educação básica e pública. Professores que atuam nesta etapa de ensino, têm um piso salarial, que ainda é, aquém do nível salarial de professores que atuam na educação superior. As condições de trabalho – excesso de tarefas e ruídos, violências psíquicas e físicas, assédios morais, pressão pela qualificação profissional, responsabilização da atuação profissional, entre outros fatores, impactam na saúde mental dos professores. Estes profissionais, cada vez mais, apresentam estresse, depressão que desencadeiam transtornos mentais e físicos como ansiedade generalizada, distúrbios de voz, entre outras categorizações que estão correlacionadas na Síndrome de Burnout. Essas percepções cotidianas têm embrutecido o trabalho docente, visto as condições apresentadas por comportamentos de absenteísmo e presenteísmo dos professores, expondo a falta de planejamento e de recursos para cuidar dos profissionais que atuam na educação básica do país. Dentro deste contexto, presentemente, autoridades políticas tem manifestado preocupação com o aumento da desistência de professores para atuar na educação básica; deflagrando novas políticas públicas como o aumento salarial, ainda, abaixo do esperado; e de novas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e de formação na área da Pedagogia. Neste sentido, as alterações das diretrizes, são justificadas, na maioria dos casos, sobre a crítica desmesurada aos cursos de licenciatura em faculdades e ou instituições de Ensino à Distância, devido aos cursos de formação de professores, com componentes curriculares, que são, sobretudo, tecnicistas. Entretanto, foi a alternativa viável, num país com dimensões continentais, que desde a Constituição Cidadã e a educação como direito social e fundamental a todos, precisou aligeirar a formação de professores para atuar na educação pública. Este estudo está embasado em pesquisa documental e bibliográfica buscando entender o atual cenário de políticas públicas voltadas para a educação básica e pública no país. Diante do exposto, busca-se compreender que tipos de políticas públicas precisam ser orientadas para uma educação democrática, evidenciar proposições de gestão e revalorizar a importância do professor na escola da sociedade contemporânea. Se a educação é fundamental para o desenvolvimento integral de cada cidadão e, ainda, continuam as condições de fragilidades na escolarização, no ensino-aprendizagem, na formação de professores, e no trabalho do professor que atua na educação básica, se torna premente conhecer os condicionantes que impedem a superação das circunstâncias atuais da educação no país. É preciso transformar, valorizar e proteger o profissional que cuida do cidadão em formação, dessa forma, talvez estejamos perscrutando horizontes da educação democrática.

Keywords // Palavras-chave: Educação Básica, Professores, Formação, Absenteísmo.

Laval, Christian. (2019). A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.

Laval, Christian; Vergne, Francis. (2023). Educação Democrática: a revolução escolar iminente. tradução Fabio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes.

Longarezi, Andréa M.; Pimenta, Selma G.; Puentes, Roberto, V. (2023). Didática Crítica no Brasil. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, António. (2022). Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/ Instituto Anísio Teixeira - IAT.

Sancho-Gil, Juana M.; Hernández-Hernández, Fernando. (2016). Professores na Incerteza: Aprender a docência no mundo atual. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso.

Formação para professores Indígenas Pitaguary: A importância da etnomatemática e da matemática intercultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Maria Eliene Magalhães da Silva Alves (Jacyra Pitaguary) (1), José Gerardo Vasconcelos (1), Maria José Costa dos Santos (1)

1 – Universidade Federal do Ceará

O presente resumo visa abordar relatos de um curso de formação de professores em uma pesquisa de doutoramento pela Universidade Federal do Ceará (UFC), a pesquisa aconteceu na escola e aldeia indígena Pitaguary do município de Maracanaú, no Estado do Ceará, em Brasil, voltado a Etnomatemática, nesse enfoque com houve na pesquisa analises metodologicamente para a cultura e tradição indígena com elo nas teorias da Insubordinação Criativa (IC) e na Teoria da Objetivação (TO) com dados sobre atividades de um curso de extensão acontecidos em 2025 com professores indígenas que atuam no ensino básico, fundamental, nos anos iniciais entrelaçando os saberes indígenas às teorias, visando a consolidação da cultura indígena dos professores indígenas e não indígenas da escola, valorizando a interculturalidade dos povos originários e apontando que não existe apenas uma matemática hegemônica. Com isso pretende-se fortalecer o aprendizado dos saberes ancestrais por meio do diálogo com os documentos, teorias e os ensinamentos dos troncos velhos, cacique e junto com as leis que regulamentam o assunto, como a Resolução n. 05 para Educação Escolar Indígena e o Documento Curricular Referencial do Ceará-DCRC; das Diretrizes da Educação Escolar Indígena da educação básica-DCI e Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Enfatiza-se a metodologia e teoria da Etnomatemática e a Insubordinação Criativa durante o desenvolvimento da transposição didáticapor meio de ações formativas para este público como processo de conhecimento e aprendizados que envolve os saberes ancestrais com os conceitos matemáticos inseridos na Etnomatemática. Diante disso, emerge e carece os encaminhamentos de trabalhos com essas temáticas e seus aprofundamentos, abordando a esses modelos de propostas com práticas pedagógicas que surge em aprendizagens criativas e une ancestralidade, comunitarismo, ancestralidade, coletividade ludicidade nas linguagens artísticas dos artesanatos e grafismos, valorizando e fortalecendo a cultural em formações de professores indígenas no estado e no Brasil. Com base nessa perspectiva, realizaram-se atividades com povos indígenas em um curso de extensão do G-Tercoa, envolvendo indígenas e colaboradores da universidade, fundamentadas na Etnomatemática, na interculturalidade e na valorização de saberes ancestrais. Evidencia-se, assim, a importância de "aldear" a universidade, reconhecendo os conhecimentos ancestrais, comunidades originárias e tradicionais como centrais para a pesquisa e a educação.

Keywords // Palavras-chave: Formação; Indígenas; Pitaguary; Etnomatemática.

ALVES, Maria Eliene Magalhães da Silva, VASCONCELOS, José Gerardo SANTOS. Maria José Costa dos Santos. Etnomatemática e Teoria da Objetivação na Formação de Professores Indígenas: Flechando Sabedoria Pitaguary. In: Evento: (II EBTO) Encontro Brasileiro sobre Teoria da Objetivação Pesquisa, ensino e Conexões de Saberes. Eixo Temático: Formação de professores. 2026. UFPA. Belém. Pará.

ALVES, Maria Eliene M. da Silva., MIRANDA, Roberto da Rocha. VIANA, Marcília Cavalcante. SANTOS. Maria José Costa dos Santos. Etnomatemática e Insubordinação Criativa na Formação de Professores Indígenas Pitaguary: Fortalecimento e Resistência Cultural. In: Evento - II SPEM–Amazônia – Seminário de Pesquisa em Educação Matemática na/da Amazônia. 2025. ARRAIAS-TOCANTINS-BRASIL.

ALVES. Maria Eliene M. da Silva, Vasconcelos. José Gerardo, Santos, Maria José C. dos. (2025). Etnomatemática e Etnociências: reflexões sobre a formação de professores e discentes indígenas no âmbito da III escola de verão do g-tercoa/cnpq. CEMACYC 2025 - Tópico 03: Dimensões culturais, políticas, econômicas e ambientais da Matemática e da Educação em MatemáticaAcesso. Link: Etnomatemática e Etnociências: Reflexões sobre a Formação de Professores e Alunos Indígenas no Escopo da III Escola de Verdade da G-tercoa/CNPQ | Congresso de Educação Matemática da América Central e do Caribe

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 220 ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS – SEÇÃO CAMPINAS ATELIÊ DE PESQUISAS E PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA ISBN 978-85-85369-14-9

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 5 de 22 de jun. 2012. Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12. pdf .Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.brn

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC-SEF; Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1994. [Links]

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.brn

DALL'AGNOL, Luzitânia; SANTOS, Maria José Costa dos. As contribuições da Etnomatemática na formação continuada de professores que ensinam matemática. REMATEC, Belém, v. 18, n. 43, p. e2023032, 2023. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n43.pe2023032.id539. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/539. Acesso em: 14 set. 2025.

D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção

do educador matemático. BOLEMA, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015. Acesso. https NSUBORDINAÇÃO CRIATIVA D'Ambrosio e Lopes vers17jan.docx.docx
D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. 109 p., il. (Tendências em educação matemática).

D'AMBROSIO, O Programa Etnomatemática e a Crise da Civilização. Hipátia: Revista Brasileira de História, Educação e Matemática, São Paulo, SP, v.4, n.1, p. 16-25, 2019.
D'AMBROSIO, Educação matemática: Da teoria à prática. São Paulo: Papirus, 2012.
LIMA. João Paulo da Silva. A Espiritualidade Pitaguary como componente Curricular na Escola Indígena Chuí. 85 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar Em humanidades). Redenção, CE: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB, 2021.
MORRIS V. C.; CROWSON R. L.; HURWITZ JR. E.; PORTER-GEHRIE, C. The urban principal: discretionary decision-making in a large educational organization. Chicago: University of Illinois, 1981.
BORGES NETO, Hermínio. Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018.
RADFORD, Luis. Teoria da Objetivação: uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. (Tradução de B. Morey e S. Gobara). São Paulo: Livraria da Física, 2021.
SCIPIÃO. Lara Ronise de Negreiros Pinto. A Inovação Pedagógica: Elo Entre a Sequência Fedathi, a Teoria da Objetivação e a Insubordinação Criativa para uma Mudança da Prática Docente. 177p. Tese. (Doutorado em Ensino). Renoen. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2024.
SANTOS, M. J.C. dos. Ensino de matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental/ Maria José Costa dos Santos –Curitiba: CRV, 2022. 148 p. (Coleção Publicações GTERCOA, v. 3).
SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de. A Pergunta Como Estratégia de Mediação Didática no Ensino de Matemática por Meio da Sequência Fedathi. 283p. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
VIANA, Marcília Cavalcante. Base Nacional Comum Curricular, Práticas Fedathianas e Letramento Matemático: Proposta Reflexiva Sobre as Dificuldades dos Professores no 2º Ano dos Anos Iniciais. 141p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

ICRE2026-89145

A importância da Educação a Distância na formação continuada da Polícia Militar do Ceará

Lucas Mendes Moura Maia (1), Walter Rodrigues Marques (1)

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

A formação continuada constitui elemento essencial para o aprimoramento profissional dos agentes de segurança pública, especialmente diante das constantes transformações sociais, tecnológicas e institucionais que impactam o exercício da atividade policial. Nesse contexto, a Educação a Distância (EaD) tem-se consolidado como uma estratégia pedagógica capaz de ampliar o acesso à qualificação profissional, conciliando demandas operacionais com processos formativos contínuos. Este estudo tem como objetivo analisar a importância da EaD na formação continuada dos policiais militares do Estado do Ceará, considerando seus impactos no desenvolvimento profissional, na eficiência institucional e na racionalização dos gastos públicos.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram analisados livros, artigos científicos, legislações educacionais e documentos oficiais da Polícia Militar do Ceará (PMCE), da Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará (AESP/CE), da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS) e de órgãos federais relacionados à formação em segurança pública. Também foram considerados dados institucionais e normativos que regulamentam a EaD no Brasil, bem como relatórios e publicações oficiais sobre programas de capacitação.

Os resultados indicam que a EaD tem contribuído de forma significativa para a ampliação do acesso à formação continuada no âmbito da PMCE, permitindo que cursos obrigatórios para progressão funcional e aperfeiçoamento profissional sejam realizados sem comprometer o serviço operacional. O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, com destaque para a plataforma Moodle, possibilita flexibilidade de tempo e espaço, favorecendo a autonomia dos discentes e a adaptação do processo formativo às especificidades da atividade policial. Além disso, evidencia-se que a EaD representa uma estratégia eficiente de gestão pública, ao reduzir custos relacionados a deslocamentos, hospedagens, diárias e infraestrutura física, sem prejuízo da qualidade acadêmica.

Conclui-se que a Educação a Distância configura-se como instrumento indispensável para as políticas de formação continuada e valorização profissional na Polícia Militar do Ceará. Sua adoção fortalece o desenvolvimento profissional dos policiais, amplia o alcance das ações formativas, contribui para a sustentabilidade orçamentária do Estado e, de forma indireta, impacta positivamente a qualidade do serviço de segurança pública prestado à população.

Keywords // Palavras-chave: Educação a Distância; Formação continuada.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm
. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública. Educação a distância em organizações públicas. Brasília: ENAP, 2011. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/376
. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRASIL. Escola Nacional de Administração Pública. Relatório de Gestão 2017. Brasília: ENAP, 2017. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/417
. Acesso em: 9 abr. 2025.

CASA MILITAR DO CEARÁ. Casa Militar do Ceará parabeniza a PMCE pelos 188 anos de existência. Fortaleza, 2023. Disponível em: https://www.casamil.ce.gov.br/2023/05/24/casa-militar-do-ceara-parabeniza-a-pmce-pelos-188-anos-de-existencia/
. Acesso em: 6 abr. 2025.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). Diagnóstico e desafios da Educação a Distância no Brasil. Brasília: CGEE, 2021. Disponível em: https://www.cgee.org.br
. Acesso em: 9 abr. 2025.

CEARÁ. Constituição do Estado do Ceará. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 1989. Disponível em: https://www.al.ce.gov.br/constituicao-do-estado-do-ceara
. Acesso em: 6 abr. 2025.

CEARÁ. Lei nº 13.729, de 11 de janeiro de 2006. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares do Estado do Ceará. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2006. Disponível em: https://www.al.ce.gov.br/legislacao/estatuto-dos-militares
. Acesso em: 6 abr. 2025.

CEARÁ. Polícia Militar do Ceará. Plano Anual de Capacitação – PAC 2024. Fortaleza: PMCE, 2024. Disponível em: https://seplag.ce.gov.br/pdf/20240315/do20240315p02.pdf#page=114
. Acesso em: 6 abr. 2025.

CEARÁ. Portal da Transparência do Ceará. Servidores públicos: consulta por órgão, status funcional e mês/ano. Fortaleza, 2025. Disponível em: https://cearatransparente.ce.gov.br/portal-da-transparencia/servidores
. Acesso em: 9 abr. 2025.

FURTADO, U. M.; FERNANDES, J. O. Introdução à EAD: Moodle para estudantes. 1. ed. Mossoró: EDUFERSA, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades@: Ceará. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/
. Acesso em: 9 abr. 2025.

LEITE, Francisca de Andrade. Educação a distância na formação de professores no ensino superior. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa a Distância) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
RODRIGUES, Ricardo Batista. Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Recife: IFPE, 2016.
SABOYA, Pâmela Costa Landim. O ensino a distância nos cursos de formação continuada aos Policiais Militares do Estado do Ceará. 2016. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Universidade Federal do Ceará, Instituto UFC Virtual, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52580
. Acesso em: 6 abr. 2025.
SANTOS, Larissa Costa dos; MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins. A história e a expansão da educação a distância: um estudo de caso da Unicesumar. Revista GUAL, Florianópolis, jan. 2018.
SILVA, Kellen Cristina Prado da; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação a distância como política pública: limites e possibilidades. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 1313–1334, out./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/YWFRstMBX9XPYCrhPxwN3yv
. Acesso em: 6 abr. 2025.
TARACHUK, Ana Paula. Ensino a distância na formação de professores: uma análise dos cursos de pedagogia na modalidade a distância ofertados pelas instituições de ensino superior públicas brasileiras. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 1005–1024, set./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/22440
. Acesso em: 6 abr. 2025.

ORAL COMMUNICATIONS

COMUNICAÇÕES ORAIS

Social Challenges, Culture, and Education

Desafios Sociais, Cultura e Educação

ICRE2026-10152

PLNM – o quotidiano real

Ana Cristina Ponces de Serpa da Fonseca Barata (1)

1 - AECC

A apresentação a realizar pretende partilhar as práticas em PLNM. Será, sobretudo, o relato das vivências, das dúvidas e dos constrangimentos vividos, da busca de respostas e de estratégias, das fragilidades, das respostas possíveis no quotidiano real da escola.

Perante alunos que desconhecem completamente a Língua Portuguesa e que se juntam a outros que já vão falando, como interveio o professor, que estratégias utilizou, como conseguiu chegar a cada um? Que desafios novos surgiram para o professor? Como estabelecer comunicação inicial sem língua comum? De que modo poderemos estabelecer um equilíbrio entre inclusão e progresso curricular?

São estas experiências e inquietações do dia a dia que serão abordadas numa perspectiva construtiva e com a humildade de quem é permanentemente "estrangeiro" na arte de ensinar e aprender.

Keywords // Palavras-chave: práticas, PLNM, ensino.

Na delicadeza da presença reside a possibilidade de transformação: a relação de ajuda com crianças vítimas de maus-tratos

Ana Alves (1), Márcia Teles (1), Sofia Veiga (1)(2)

1 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
2 - inED

Ainda existem crianças que se constroem na ausência. Na ausência de um cuidado consistente e adequado. Na ausência de previsibilidade relacional. Na ausência de uma figura de vinculação que a sustente enquanto base segura de desenvolvimento.

A situação de maltrato e de negligência caracteriza-se pela "incapacidade de proporcionar à criança ou ao jovem a satisfação de necessidades básicas de higiene, alimentação, afeto, educação e saúde, indispensáveis para o crescimento e desenvolvimento adequados." (Leça et al., 2011, p. 7). Neste contexto, a criança vítima de maus-tratos começa a percecionar o mundo como um lugar pouco seguro. Antes mesmo de aceder à simbologia do afeto, da pertença e do cuidado, aprende a linguagem da vigilância, do estado de alerta e da contenção. O contexto de maltrato despoja a infância de espontaneidade e coloca-lhe aos ombros o peso do exercício diário de sobrevivência emocional.

Neste contexto, uma intervenção psicossocial sustentada nos princípios da relação de ajuda (Rogers, 1985; Chalifour, 2007) revela-se de extrema importância com crianças vítimas destes tipos de crime, sobretudo pela fase de desenvolvimento em que se encontram e pela sua incipiente maturidade cognitiva e socioemocional (APAV, 2011).

O presente trabalho, partindo de um caso real, procura discutir uma intervenção desenvolvida em contexto escolar, entre duas profissionais e uma criança de 7 anos, vítima de maus-tratos, negligência e rejeição persistentes, com um Processo de Promoção e Proteção a decorrer no Tribunal de Família e Menores. Procurar-se-á analisar como a intervenção foi sendo edificada e desenvolvida, bem como os desafios inerentes à construção de relações de ajuda em contextos de elevada vulnerabilidade e risco.

Os contactos iniciais procuraram ser acolhedores, de forma a criar um ambiente de segurança afetiva. Ao longo dos encontros, na dinâmica relacional que se foi coconstruíndo - imbuída de empatia, autenticidade e aceitação incondicional (Rogers, 1985) - foi-se percebendo que as experiências relacionais vividas precocemente pela criança com as suas figuras de vinculação - inseguras, punitivas e abandónicas - influíam na forma como ela se via, como sentia o mundo e como se aproximava dos outros. A vivência de experiências traumáticas exigia cuidado, respeito e aceitação. A presença disponível e amorosa demonstrada pelas profissionais de relação de ajuda permitiu criar uma nova relação "sã e sanígena, expansiva e desenvolutiva" (Coimbra de Matos, 2016, p. 6), na qual gradualmente a criança se pôde ir revelando e transformando.

Não obstante, na intervenção realizada, foram emergindo várias resistências que obstaculizavam o estabelecimento de vínculos seguros e o trabalho em desenvolvimento. Da criança, da sua cuidadora – que, entretanto, também fora envolvida no processo de intervenção, como demandam os processos de intervenção com crianças (Veiga & Oliveira, 2024) – e das próprias profissionais. Na criança, as respostas defensivas refletiam uma tentativa de proteção de sentimentos ameaçadores e memórias traumáticas. As resistências foram compreendidas como parte do processo relacional, de um processo que busca a reparação e a mudança (Ribeiro, 2007). E na presença consistente, disponível e empática das profissionais foi-se constituindo um vínculo reparador que alavancou novas possibilidades de desenvolvimento na vida da criança.

Keywords // Palavras-chave: relação de ajuda, maus-tratos.

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (2011). Manual de crianças e jovens vítimas de violência: Compreender, intervir e prevenir. APAV. https://apav.pt/publiproj/images/yootheme/PDF/Manual_Criancas_Jovens_PT.pdf

Chalifour, J. (2007). A intervenção terapêutica - Volume 1. Os Fundamentos Existencial-Humanistas da Relação de Ajuda. Lusodidacta.

Coimbra de Matos, A. (2016). Nova relação. Climepsi Editores.

Leça, A., Perdigão, A., Laranjeira, A. R., Menezes, B., Velez, C., Veloso, C., Oliveira, D., Branco, E., Jardim, H., Chaves, M., & Prazeres, V. (2011). Maus-tratos em crianças e jovens: Guia prático de abordagem, diagnóstico e intervenção. Direção-Geral da Saúde.

Ribeiro, J. (2007). A resistência olha a resistência. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23, 73–78. DOI:10.1590/S0102-37722007000500014

Rogers, C. (1985). Tornar-se pessoa (7.ª edição). Moraes Ed.

Veiga, S., & Oliveira, A. (2024). Particularities of the professional helping relationship with children. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia, 37(4), 147–161. http://doi.org/10.17951/j.2024.37.4.147-161

A produção colaborativa de artigos científicos como forma de promover a aprendizagem sobre contextos que envolvem a tecnologia

Anelise Kologeski (1), Aline Silva de Bona (1)

1 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Um projeto de pesquisa foi proposto para desenvolver o pensamento crítico da construção de um artigo científico para estudantes de ensino médio e ensino superior, investigando temáticas relacionadas com a tecnologia, indo de encontro aos cursos dos quais eles fazem parte: curso Técnico de Informática e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Desta forma, foi possível estudar assuntos relacionados com a tecnologia, mas que não estão necessariamente integrados nas ementas das disciplinas dos cursos mencionados, como por exemplo a inteligência artificial, os recursos tecnológicos utilizados em eventos esportivos, e o uso de ferramentas digitais para plugar dobraduras. Como resultados, vários artigos foram estudados e explorados no projeto, como Perticarrari et al. (2010), Hornes e Santos (2015), Gheno, Silva e Dal-Farra (2017) e Monteiro Júnior (2023), que desenvolvem propostas similares, embora com muitas distinções. Todas as temáticas investigadas dentro do projeto foram propostas conforme o interesse de cada participante, e outros artigos foram idealizados e escritos pelos estudantes, envolvendo desde a pesquisa bibliográfica, até meios de produzir um instrumento de verificação ou articulação com outros colegas, sintetizando o conhecimento no formato de um artigo científico, contendo introdução, trabalhos relacionados, desenvolvimento, resultados e conclusão, e tendo seu respectivo desenvolvimento como um trabalho compartilhado, colaborativo e cooperativo dentre os participantes do projeto, como já apontado por Bona (2012). Mais de 10 estudantes já passaram pelo projeto desde o ano de 2024, e um total de 8 trabalhos já foram publicados entre os anos de 2024 e 2025. Assim, diante do sucesso do projeto e interesse dos estudantes, foi possível garantir a sua continuação no ano de 2026, recebendo inclusive fomento interno da nossa instituição de ensino para contemplar a participação de um bolsista, que irá contribuir neste processo de formação e investigação proporcionado aos participantes.

Keywords // Palavras-chave: Artigo científico, tecnologia, aprendizado, projeto.

Bona, A. S. (2012). Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática: o aprender a aprender por cooperação. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

Gheno, S. R.; Silva, J.; Dal-Farra, R. A. (2017). Artigos científicos como estratégia de aprendizagem no ensino médio sob a perspectiva da ciência, tecnologia e sociedade. RECIT - Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, v. 8, n. 17 (2017). DOI: 10.3895/recit.v8.n17.4373. Acesso em: 07 de jun. de 2025.

Hornes, A. e Santos, S. A. (2015). A leitura científica como recurso didático para a aprendizagem significativa no estudo da física. Revista Polyphonía, v. 26/2, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38305/19409. Acesso em: 08 de jun. de 2025.

Monteiro Júnior, W. (2023). Metodologia científica: o ensino sobre a produção de artigos e a sua contribuição para melhorar o raciocínio lógico, crítico e a autoestima dos estudantes do 3º ano B da Escola Estadual Natércia Crêmm de Moraes Pedro Profª. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 08, Ed. 08, Vol. 02, pp.208-233. Agosto de 2023. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/producao-de-artigos. Acesso em: 08 de jun. de 2025.

Perticarrari, A.; Trigo, F. R.; Barbieri, M. R.; Covas, D. T. (2010). O uso de textos de divulgação científica para o ensino de conceitos sobre ecologia a estudantes da educação básica. Ciência e Educação (Bauru) 16 (2), 2010. DOI: 10.1590/S1516-73132010000200007. Acesso em: 08 de jun. de 2025.

Verónica Manuela Roxo Felício (1), Filipa R. Pinto (1)

1 - Instituto Politécnico de Leiria

Implementation of the 3C Sea Pilot Project to Promote Scientific, Environmental, and Food Literacy in Early Primary Education (1.º CEB)

The growing need to promote scientific, environmental and food literacy from the early years of schooling has been widely recognised as fundamental to educating citizens who are able to understand environmental challenges and make informed decisions about the sustainable use of natural resources [1,2]. In coastal regions, where the relationship between communities and the ocean is particularly significant, education plays a central role in valuing marine ecosystems and promoting responsible behaviour regarding the consumption and preservation of marine resources [3,4].

In this context, the pilot project '3C do Mar – Consciencialização para a Ciência e para o Consumo de Recursos Marinhos' (3C of the Sea – Awareness of Science and the Consumption of Marine Resources) was developed with the aim of promoting understanding of coastal ecosystems, marine biodiversity and the sustainable use of ocean resources, as well as encouraging more conscious eating habits among students in the 1st cycle of Portuguese basic education.

The project consisted of implementing a set of curricular enrichment activities aimed at pupils at a primary school in the municipality of Peniche, a region strongly marked by maritime and fishing activity. The intervention was structured into three complementary modules, Science in the Field, Science in the Laboratory and Science on the Plate, based on experiential and interdisciplinary learning methodologies, aligned with national curriculum benchmarks and the principles of education for sustainability.

The Science in the Field session included a field trip to the intertidal zone of a local beach, where students observed and identified elements of the coastal ecosystem, exploring biodiversity and reflecting on the geographical location and importance of conserving natural habitats and the sustainable use of marine resources. In the Science in the Laboratory session, held in a classroom setting, students participated in debates, educational games and creative activities related to the identification of marine organisms, local fishing activity and the impact of consumer choices on resource sustainability. The Science on Your Plate module focused on food literacy, addressing topics such as food origin, labelling, food preservation and food preparation, culminating in a practical baking activity incorporating ingredients of marine origin. These sessions and activities not only achieved the main objective of the pilot project, but also promoted the development of scientific attitudes, such as critical thinking and a spirit of cooperation, as well as investigative skills, namely observing, predicting, recording and communicating, which are considered fundamental in science teaching through investigative approaches [5].

The techniques and instruments used for data collection included direct observation, informal conversations, field notes, photographic records and surveys, instruments frequently used in qualitative research in education to collect information on behaviours, interactions and learning processes [6,7].

Overall, the project highlighted the potential of practical, contextualised and participatory approaches to promote the integration of environmental education, marine science and food literacy in primary education. By establishing links between scientific knowledge, local culture and everyday eating habits, the initiative contributed to the development of critical thinking and raised students' awareness of the sustainable consumption of marine resources.

Keywords // Palavras-chave: Ocean literacy; Food Resources.

[1] Moreno, M., & Mafra, P. (2019). Literacia Ambiental: uma necessidade para uma sociedade ambientalmente ativa. EduSer, 11(2), 66–76. https://doi.org/10.34620/EDUSER.V11I2.133

[2] UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives. https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives

[3] Costa, R. L., & Faria, C. (2025). The Blue School Program: A Model for Holistic Ocean Literacy Education. Sustainability, 17(2), 661. https://doi.org/10.3390/su17020661

[4] DGE. (2018). Sustentabilidade para Educação Ambiental | Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sustentabilidade-para-educacao-ambiental

[5] Harlen, W. (2014). Helping children's development of inquiry skills. Inquiry in Primary Science Education (IPSE), 1, 5–19.

[6] Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). Investigação Qualitativa em Educação, Robert Bogdan, Sari Biklen - Porto Editora. https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/investigacao-qualitativa-em-educacao/128064

[7] Coutinho, C. P. (2018). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática. https://www.almedina.net/metodologia-de-investiga-o-em-ci-ncias-sociais-e-humanas-teoria-e-pr-tica-1563799552.html

ICRE2026-11333

Estudio comparativo: las competencias docentes en Educacion Infantil en Portugal y España

Maria Del Mar Oliver Barceló (1), Rita Brito (2), Carme Pinya (1)

1 - Universitat de les Illes Balears
2 - ISEC Lisboa – Instituto Superior de Educação e Ciências

La mejora de la calidad en Educación Infantil exige contar con profesorado altamente competente, capaz de responder a entornos educativos diversos y en transformación. La literatura señala la importancia de contextualizar los marcos competenciales docentes e identificar necesidades formativas específicas (European Commission, 2013; OECD, 2019). En este escenario, los estudios comparativos pueden aportar evidencia útil para orientar la formación inicial y continua, así como las políticas de desarrollo profesional docente, especialmente cuando se apoyan en instrumentos de evaluación con base empírica. El presente estudio se apoya en enfoques que entienden la competencia docente como un constructo profesional complejo, vinculado al conocimiento pedagógico y al juicio situado (Shulman, 1987), así como a procesos de reflexión y aprendizaje profesional en la práctica (Korthagen, 2010; Schön, 1983; Perrenoud, 2004).

Esta comunicación presenta un estudio comparativo sobre las competencias docentes de maestras de Educación Infantil en dos territorios de la península ibérica: Portugal (Lisboa) y España (Illes Balears), mediante la aplicación de la Escala de Competencias Docentes en Educacion Infantil (ECODEI). El objetivo principal es analizar similitudes y diferencias en el perfil competencial percibido en ambos contextos.

El diseño es cuantitativo, transversal y comparativo. La ECODEI se ha administrado a maestras en activo de Illes Balears y Lisboa. Se espera que los resultados aporten: (1) evidencia empírica sobre perfiles competenciales en dos contextos próximos pero con marcos institucionales diferenciados; (2) indicios sobre dimensiones competenciales prioritarias para el diseño de acciones formativas; y (3) una base metodológica para el uso comparativo de la ECODEI, favoreciendo futuras líneas de seguimiento y mejora de políticas de profesionalización docente en Educación Infantil.

Keywords // Palavras-chave: Competencias docentes; Estudio comparativo; Infantil.

European Commission. (2013). Supporting teacher Educators for better learning outcomes. Publications Office of the European Union.

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. Journal of Education for Teaching, 36(4), 407–423.

OECD. (2019). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018. OECD Publishing.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.

Do texto ao Corpo: Alfabetização e Leitura da Cultura Corporal no Desenvolvimento da Educação Física

Fabricio Vilela Silva (1)

1 - Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

A presente proposta pedagógica, em andamento em uma EMEB de São Bernardo do Campo, fundamenta-se nas perspectivas progressistas da Educação Física (Coletivo de Autores, 2012) e na Abordagem Sócio-Histórica Cultural (Vygotsky, 2007). Compreende-se o corpo não apenas como objeto de movimento, mas como sujeito que se constitui e é constituído socialmente, carregando sentidos históricos. Alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e à Proposta Curricular de São Bernardo do Campo, a intervenção busca superar visões puramente técnicas, tratando a cultura corporal como meio de apropriação do saber e contribuindo para a alfabetização. O projeto utiliza as práticas corporais como ferramentas de inclusão e justiça curricular (Fernandes; Galian, 2014). Simultaneamente, cumpre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil, 2003; 2008), estruturando a construção de uma consciência crítica sobre classe, gênero e raça. Metodologicamente, trata-se de uma intervenção de natureza qualitativa. O projeto é desenvolvido com aproximadamente 300 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A intervenção ocorre ao longo do ultimo semestre, com frequência de duas aulas semanais. Como instrumentos e materiais, utilizam-se obras da literatura infantil focadas no letramento racial e folclore, materiais não estruturados e o próprio espaço da quadra para vivências corporais. Para observar, registrar e analisar os resultados, adotou-se a observação participante e a elaboração de diários de campo por parte do docente, acompanhados de registros fotográficos e em vídeo das rodas de conversa e da recriação dos movimentos. As crianças puderam valorizar a cultura dos povos originários e de matriz africana, reconhece do-se em um contexto antes silenciado. Os registros evidenciam que essa abordagem potencializou o letramento ao transformar o corpo em lugar de memória. A prática demonstrou que a alfabetização ganha sentido real quando o sujeito se reconhece como produtor de cultura. Conclui-se que a proposta qualifica a alfabetização e contribui para a superação das desigualdades estruturais.

Keywords // Palavras-chave: Cultura Corporal; Alfabetização; Identidade; Inclusão; Justiça Curricular.

AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. Cadernos de Pesquisa,v. 51, e07305, 2021

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

FERNANDES, C. O.; GALIAN, C. V. A. A noção de justiça curricular e o debate sobre o currículo na escola pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 745-760, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Educação literária e reconfiguração do mundo

Denise de Araújo Estrócio (1)(2)

1 – AE de Albufeira
2 – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa

Constatando a subordinação da escola à lógica do mercado (Laval, 2019/2003) e reconhecendo o potencial das artes na configuração de uma comunidade mais humana e democrática (Candido, 2011/1988), apresento, com esta comunicação, uma reflexão sobre o potencial transformador da literatura e o seu lugar da arte literária no panorama educativo português da atualidade.

Sob a égide de uma cultura neoliberal, a escola tem-se orientado para os resultados e o conhecimento tem vindo a ser gerado em prol de um conceito de "sucesso", instigador de comportamentos competitivos e definido por parâmetros relativos a utilidade e produtivismo. Na reprodução do modelo de gestão empresarial, a escola normaliza hierarquias e hegemonias sociais, com o depósito, ou a transferência, em tempos definidos, de porções de uma realidade selecionada, numa domesticação que culmina na avaliação interna, ao serviço da externa. Vigora, portanto, um modelo de educação não problematizador, rendido à padronização do conhecimento e ao treino do indivíduo para o mercado do trabalho.

Ora, não sendo portadora de conhecimento (Pécora, 2018) ou detentora de qualquer utilidade prática imediata que não a avaliação (Almeida & Meirim, 2023) nem sendo promissora de emprego, lucro ou status financeiro, para que serve então a literatura, na esteira das restantes artes, e qual o seu propósito no currículo escolar? Na verdade, de que se fala quando se fala de literatura? E que literatura se move em contexto escolar? De que forma pode contrariar a barbárie civilizacional e contribuir para o questionamento e a transformação (Apple, 2012)?

A partir destas interrogações e considerando o caráter subversivo e desestabilizador do texto literário enquanto sistema semiótico modelizante do mundo (Coseriu, 1968), revisitarei as propostas constantes no domínio da Educação Literária das Aprendizagens Essenciais, problematizarei as linhas de leitura previamente determinadas e convocarei para a sala de aula a liberdade de cátedra que o professor ainda detém, assumindo-se como "intelectual transformador" (Giroux, 1988), impulsionador do desejo de humanizar a sociedade, ao apresentar a literatura como um antídoto à educação bancária (Freire, 1994/1968) e honrar convite primordial que nos dirige, o do prazer.

Ao reconfigurar a realidade empírica em outra coisa, que é e não é, a literatura supera o próprio código da língua natural e constitui-se o espaço da realização de todas as potencialidades da linguagem (Coseriu, 1968). Por extensão, o texto literário configura-se como modelização do mundo e ficcionalização da própria linguagem, abrindo-se a todas as possibilidades da realidade. Torna-se evidente, pois, que compreensão do texto literário está estritamente ao serviço da compreensão e subsequente renovação e transformação: permite leitura e releitura do Eu de o Outro. Mesmo sem finalidade, a literatura tem os seus efeitos e pode contribuir para reconfiguração de um mundo mais belo, justo e democrático.

Keywords // Palavras-chave: literatura; educação; transformação.

Almeida, A. & Meirim, J. (2023). O ensino das literaturas em português: entre o abismo e o sofá.
Doi: https://doi.org/10.62791/k1hrse20
Apple, M. (2012 [1982]). Education and power. Routledge.
Candido, Antonio (2011 [1988]). "O direito à literatura", in Vários escritos (5.ª ed). Ouro sobre Azul; pp. 171-193.
Coseriu, E. (1968). "Tesis sobre el tema «Lenguaje y poesia" (trad. Marcos Martínez Hernández), in El hombre y su lenguaje (1991); pp. 201-207;Gredos.
Freire, P. (1994 [1968]). A pedagogia do oprimido. Paz e Terra.
Giroux, H. (1988). Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. Bergin and Garvey Press.
Laval, C. (2019 [2003]). A escola não é uma empresa (trad. Mariana Echalar). Boitempo.
Pécora, A. (2018). "Literatura & conhecimento", in Rascunho – o jornal de literatura do Brasil, ed. 222. https://rascunho.com.br/colunistas/conversa-escuta/literatura-conhecimento/ [consultado em 20.06.2025]

Ancient Myths within Heteronomous Moral Frameworks: Narrative Resources in the Moral Orientation of Future Educators

Zlatica Zacharová (1), Marcela Andoková (2)

1 - Faculty of Education, Comenius University Bratislava
2 - Faculty of Arts, Comenius University Bratislava

Teachers play a central role in moral education, as their moral orientation shapes how they interpret rules, resolve dilemmas, position themselves as role models, and evaluate pupils' behaviour. Developmental theories of moral judgement distinguish between heteronomous orientations grounded in authority and rule compliance and more autonomous forms of moral reasoning (Piaget, 1932/1965; Kohlberg, 1981). Previous research among Slovak primary school teachers identified a predominance of heteronomous and conventional moral orientations characterised by strong authority focus, rule adherence, and limited trust in children's moral autonomy (Jursová Zacharová & Ferková, 2022; Zacharová & Ferková, 2024).

Beyond developmental psychology, narrative theory emphasises that moral identity is constructed through culturally shared stories providing interpretative frameworks for human action (Bruner, 1990; McAdams, 2013). From a virtue-ethical perspective, moral traditions are embedded in narrative practices sustaining communal understandings of character and flourishing (MacIntyre, 1981). Contemporary debates in character education stress the importance of theoretically grounded and empirically credible approaches to moral formation (Kristjánsson et al., 2024). Within this framework, ancient myths can be understood as culturally embedded narratives presenting dilemmas concerning justice, responsibility, hubris, obedience, and resistance to authority.

Empirical evidence from other cultural contexts suggests that epic and mythopoetic narratives can enhance value acquisition and identity formation (Toibazar et al., 2025). However, it remains unclear whether exposure to ancient myths in contemporary European educational settings functions as an active developmental resource or primarily as cultural heritage content.

The study examined how ancient myths are positioned within the moral orientation of future educators. The sample comprised 331 respondents (aged 17–70, M = 27,44 years), predominantly students in teacher education and related helping professions in Slovakia. The questionnaire assessed exposure to ancient myths, recall of mythological narratives, perceived influence on moral decision-making, beliefs about their moral guidance potential, and support for their inclusion in children's education. Moral orientation was measured using a validated scale identifying four components: scepticism toward contemporary morality, teacher as moral role model, authority and rules, and trust in the intentions of others (Zacharová, Ferková, 2022; Ferková, 2025).

Results indicate near-universal exposure to ancient myths, primarily through formal schooling. However, only a minority reported that myths had directly influenced their moral decision-making. In contrast, a substantial majority agreed that mythology can provide moral guidance and should remain part of children's education. When influence was acknowledged, it was typically symbolic (e.g., Icarus as a warning against hubris, Pandora as reflection on consequences, Prometheus as moral courage).

Analyses suggest that endorsement of myths as moral resources is more strongly associated with authority- and rule-oriented frameworks than with higher trust in autonomous reasoning. These findings indicate that ancient myths may be integrated mainly within conventional moral schemas rather than functioning as catalysts of post-conventional reflection.

In a context of contemporary moral uncertainty and educational transformation (OECD, 2021), the study contributes to international discussions on cultural transmission, character education, and moral development. It raises a critical question for teacher education: do ancient myths foster moral autonomy, or primarily reinforce existing heteronomous orientations?

This study was supported by project KEGA 032UK-4/2025, Return to Narrating Ancient Myths in Education: Podcast as an Effective Medium of the Spoken Myth.

Keywords // Palavras-chave: Myths; Narrative; Authority; Education; Identity.

Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Harvard University Press.

Ferková, Š. (2025). Východiská a perspektívy výchovu charakteru v škole. Univerzita Komenského, Bratislava.

Jursová Zacharová, Z., & Ferková, Š. (2022). Moral education from the perspective of primary and lower secondary teachers in Slovakia. Paper presented at the Journal of Moral Education Conference, Manchester, United Kingdom.

Kristjánsson, K., Harrison, T., & Peterson, A. (2024). Reconsidering the 'ten myths' about character education. British Journal of Educational Studies, 72(1), 49–72. https://doi.org/10.1080/00071005.2024.2378059

Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development: Vol. 1. The philosophy of moral development. Harper & Row.

MacIntyre, A. (1981). After virtue: A study in moral theory. University of Notre Dame Press.

McAdams, D. P. (2013). The redemptive self: Stories Americans live by (Rev. and expanded ed.). Oxford University Press.

OECD. (2021). The state of global education: 18 months into the pandemic. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en

Piaget, J. (1965). The moral judgment of the child. Free Press. (Original work published 1932)

Toibazar, A., Dautova, G., Aliyev, Y., Turdali, T., & Zhalgasbayeva, K. (2025). Ethnic

narratives in education: The role of Kazakh epics in preserving cultural heritage and identity. Journal of Ethnic and Cultural Studies, 12(1), 154–177. https://doi.org/10.29333/ejecs/2414
Zacharová, Z., & Ferková, Š. (2024). Psychological and pedagogical approach to the moral settings of primary school teachers. In INTED2024 Proceedings (pp. 3806–3813). IATED. https://doi.org/10.21125/inted.2024.0991

Bridging Digital Literacy Gaps in an Aging Society: From Education Opportunities to Actual Engagement

Elzbieta Bobrowicz-Campos (1)(2), Cristina Camilo (3), Elsa Pegado (4)

1 - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
2 - Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra
3 - Centro de Investigação e Intervenção Social, Iscte
4 - Centre for Research and Studies in Sociology, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

The progressive transfer of services, products and information to digital environments has reshaped everyday life, making access and use of digital technologies essential for active participation in society. While this transformation offers substantial benefits, it also exacerbates existing inequalities, as many citizens, including older adults, struggle to keep pace with digital progress and face risk of digital exclusion. In this context, educational initiatives are crucial for digital empowerment; however, their impact often remains limited, with learning gains not always translating into sustained digital practices. This study, conducted as a part of the Time-To-Engage project (LCF/PR/SR23/57000012, la Caixa Foundation' Social Research Program), aimed to examine older adults' digital literacy training needs, the support required to address them, and the alignment between these needs and the use of existing formal support, controlling for sociodemographic and socioeconomic variables.

A survey-based study was carried out with a large, non-probabilistic sample of older adults in mainland Portugal (N=479; 59% female), stratified by gender, region of residence, and age group. Participants were, on average, 74.5 years old (SD=6.6) and had 7.04 years of formal education (SD=4.49). Most were retired (73%), lived with relatives (79%), and reported difficulties living on their current income (58%). Following approval by the Ethics Committee (Opinion 25/022), data were collected between September 2025 and January 2026 using an instrument developed e validated by the project team.

Approximately 60% of participants rated their overall digital competences as low or very low. In self-assessments of technical-operational, critical reading and critical writing competences, substantial proportions reported being unable to perform related tasks independently (32%, 43%, and 45%, respectively) or only with assistance (19%, 23%, and 23%, respectively). Significant differences were observed by sociodemographic and socioeconomic characteristics, favoring participants who were younger, more educated and lived in urban areas (all $p < .05$), and those without financial difficulties (all $p < .001$). Gender differences were less consistent; men rated their competences higher than women on technical-operational and critical reading tasks (all $p < .05$), but not on critical writing tasks. Regarding institutional support, about half of participants identified courses and training as essential; however, only 22% had participated in such opportunities and nearly half were unaware of their availability. Non-participation and lack of awareness were more common among participants who were older, less educated or experienced financial difficulties (all $p < .05$). No differences were observed by gender or place of residence.

These findings highlight a clear mismatch between older adults' digital literacy training needs and their ability to benefit from existing opportunities. While training programs are available, many participants were unaware of them or did not actively engage with them. his underscores the need to rethink how these opportunities are made reachable, ensuring that citizens who face greater challenges in accessing them are effectively supported. Doing so is essential not only to promote equitable digital participation but also to prevent offline inequalities from being reinforced in the digital space.

Keywords // Palavras-chave: older adults; digital literacy.

Elzbieta Bobrowicz-Campos: Doutorada em Psicologia pela Universidade de Coimbra e Especialista em Psicologia Clínica e da Saúde pela Ordem dos Psicólogos Portugueses. É Professora Auxiliar, com perfil de Investigadora, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e Investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra e no Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS) do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa.

A sua investigação centra-se na transformação digital e no seu impacto na qualidade de vida, destacando literacia digital como principal determinante da equidade em saúde digital, bem como no envelhecimento demográfico e nas suas implicações nos cuidados de saúde, valorizando abordagens que capacitam para a autonomia e o autocuidado. Estes interesses materializam-se no projeto Time-To-Engage, financiado pela Fundação "la Caixa" em colaboração com a FCT, do qual é investigadora responsável.

Integra a Rede Interuniversitária Euroamericana de Investigação sobre Competências Mediáticas – ALFAMED.

ICRE2026-13038

Algoritmos de Giz: O Despertar do Pensamento Computacional na Educação Infantil

Inês Aparecida Santos Taglianetti (1), Giovanna Mendes de Souza Taglianetti (1)

1 - Secretaria de Educação Municipal de São Bernardo do Campo

A introdução da computação na Educação Infantil muitas vezes é cercada de dúvidas: como ensinar conceitos tecnológicos para crianças que ainda não escrevem e não devem ser expostas excessivamente às telas? Este trabalho, desenvolvido em uma unidade escolar da rede municipal de São Bernardo do Campo, apresenta a prática dos "Algoritmos de Giz" como resposta a esse desafio. O foco é o desenvolvimento das bases do pensamento computacional – abstração, reconhecimento de padrões e decomposição – através do lúdico e do movimento corporal.

A prática utiliza o pátio da escola como o "grande processador". Através de circuitos desenhados com giz, as crianças vivenciam o papel de "robôs" e "programadores". Em uma das atividades centrais, o "Algoritmo do Caminho", os alunos precisam criar sequências de comandos para que um colega chegue a um objetivo, lidando com erros (bugs) e ajustes de rota em tempo real. Essa vivência corporal permite que a criança entenda que a computação é, antes de tudo, uma linguagem de organização do pensamento.

O projeto demonstra que a computação desplugada na primeira infância reduz a ansiedade tecnológica tanto de crianças quanto de professores, criando um ambiente de "Computação Sem Medo". Ao utilizar materiais de baixo custo e alta interação, democratizamos o acesso ao conhecimento e preparamos o terreno para o uso futuro e crítico das ferramentas digitais. O pôster apresentará registros fotográficos e relatos de experiência que comprovam como o "giz no chão" pode ser tão potente quanto a inteligência artificial mais avançada.

Keywords // Palavras-chave: Infantil; Desplugada; Computacional; Ludicidade; EscolaPública.

BRASIL. Ministério da Educação. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Brasília: MEC/CNE, 2022.

PAPERT, Seymour. Logo: Computadores e Educação. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RESNICK, Mitchel. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. MIT Press, 2017.

The internationalisation of Brazilian private schools: The example of the IB World Schools in São Paulo

Anne Schippling (1)

1 - CIES-Iscte

Especially in the private school sector, internationalisation strategies in Brazil such as exchange programmes, international partnerships, and bilingual education, but also the implementation of internationally recognised curricula and diploma, have greatly expanded.

The International Baccalaureate (IB), which offers international curricula for all school levels from primary to secondary education, is a central actor in the process of internationalisation of education. There currently exist 84 IB World Schools in Brazil (IB, 2026), located exclusively in the in the private school sector and concentrated in the metropolitan centres of São Paulo and Rio de Janeiro.

Reacting to a research deficit on international education in Portuguese-speaking countries, we discuss some results of a research project on the implementation and development of IB World Schools in the lusophone world (e.g. Schippling & Abrantes, 2025), with a focus on the Brazilian context in this paper, especially the region of São Paulo.

Our study refers to a global comparative approach (e.g. Resnik, 2016) that allows analysis of the development of the IB as a global actor at different levels, for example the regional, national, international and transnational. We also draw on Bourdieu's work on the social reproduction of the field of power (Bourdieu, 1989) as the international schools in the Brazilian private school sector could be understood as sites of social and educational reproduction of elites (e.g. Aguiar & Nogueira, 2012).

We discuss some results from a field study of IB World Schools carried out in 2024 and 2025 in the region of São Paulo, including analysis of school websites, interviews with IB and BAIBS (Brazilian Association of IB World Schools) representatives, school directors of eight IB schools and also group discussions with IB students and teachers in these schools. The empirical corpus was analysed with the documentary interpretation method (e.g. Nohl, 2017).

Our discussion is focused on the question of how IB education is perceived by different schools and educational actors and how its implementation has influenced the private school sector in Brazil. Against this background, we note a tendency of a "Brazilianisation" of IB education as we found various dimensions that prioritise national references in this education.

Keywords // Palavras-chave: international schools, social reproduction, Brazil.

Aguiar, A., & Nogueira, M. A. (2012). Internationalisation strategies of Brazilian private schools. International Studies in Sociology of Education, 22(4), 353–368.

Bourdieu, P. (1989). La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps. Éditions de Minuit.

IB (International Baccalaureate) (2026). Country Brazil. Retrieved February 23, 2026, from https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school

Nohl, A.-M. (2017). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5th ed.). Springer VS.

Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: A global comparative approach. Globalisation, Societies and Education, 14 (2), 298–325.

Schippling, A., & Abrantes, P. (2025). IB World Schools in the lusophone world: An exploratory field study in São Paulo, Lisbon and Maputo. International Studies in Sociology of Education, 34(2), 177–196.

Acogida escolar y bienestar socioeducativo en contextos de migración

Virginia Morcillo Loro (1), Aina Siurana Cortés (1), Ana Márquez Román (1), Maria Ferrer Ribot (1)

1 - Universitat de les Illes Balears

La migración, en su dimensión macrosocial, tiene un impacto profundo en múltiples niveles: países, sociedades, familias e individuos. Entre todos ellos, la infancia constituye uno de los ámbitos más sensibles, ya que los efectos de las migraciones internacionales se manifiestan con especial intensidad en niños y niñas que experimentan procesos de movilidad, separación o reagrupación familiar. Aquellos menores que permanecen en el país de origen, separados de sus figuras parentales, afrontan con frecuencia situaciones de vulnerabilidad, mientras que quienes llegan a los países de destino deben reconstruir vínculos, identidades y pertenencias en nuevos entornos educativos y sociales.

La magnitud del fenómeno es significativa. Según el Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024 de la Organización Internacional para las Migraciones, en 2020 se contabilizaron aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales, de los cuales el 12,6 % eran menores de 18 años (35,4 millones). En el contexto balear, los datos oficiales evidencian un crecimiento sostenido del alumnado extranjero durante la última década, alcanzando en el curso 2023-2024 el 16,6 % en Educación Infantil, el 21,8 % en Educación Primaria y el 19,4 % en Educación Secundaria Obligatoria. Mallorca concentra cerca del 80 % de este alumnado, configurándose como un territorio de alta diversidad cultural y lingüística donde las trayectorias migratorias inciden directamente en la organización y el sentido de la escuela.

En este escenario, el estudio se fundamenta en un marco conceptual que integra los derechos de la infancia, la educación inclusiva y la pedagogía del cuidado. Se entiende la acogida escolar no como un mero trámite administrativo, sino como un proceso relacional que expresa el compromiso ético y pedagógico de la comunidad educativa ante la diversidad cultural, lingüística y emocional del alumnado. Desde esta perspectiva, la acogida configura vínculos, reconocimiento y oportunidades de aprendizaje compartido, contribuyendo al bienestar emocional, social y educativo de los niños y niñas.

El objetivo de la investigación es analizar cómo los centros educativos construyen sus prácticas y discursos de acogida en contextos de migración, poniendo el foco en el bienestar del alumnado recién llegado. Se adopta una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas a familias y equipos directivos y grupos de discusión con docentes, complementada con el análisis de documentos institucionales (protocolos de acogida, proyectos educativos, planes de convivencia y lingüísticos). Este enfoque permite identificar tanto las estrategias que favorecen la inclusión como las limitaciones estructurales que condicionan su desarrollo.

Los resultados preliminares muestran la existencia de experiencias pedagógicas que transforman la acogida en un proceso de relación, cuidado y reconocimiento mutuo. No obstante, también se evidencian tensiones vinculadas a la falta de recursos, la presión administrativa y la necesidad de mayor coherencia institucional.

En conclusión, el estudio propone concebir la escuela como un espacio de escucha y encuentro, donde la acogida se viva como una práctica pedagógica continua que interpela las formas de mirar, cuidar y acompañar. Desde esta perspectiva, se ofrecen claves para comprender la acogida como un acto ético y colectivo que amplía el horizonte educativo hacia una convivencia más justa y consciente de la diversidad.

Keywords // Palavras-chave: acogida escolar, bienestar, infancia, migración.

International Organization for Migration (IOM) (2023). World Migration Report 2024. IOM. https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). Estadísticas sobre la escolarización del alumnado extranjero en España. EDUCABASE. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2023-2024-rd/extran&file=pcaxis&l=s0

Literacia em educação para a cidadania e desenvolvimento sustentável

João Carlos Mira Leitão (1), Ana Isabel Ventura Lopes (2)(3), Rosa Branca Cameira Tracana Pereira (2)(4)

1- Instituto Politécnico da Guarda, Escola Superior de Saúde, IPG-ESS
2 - Instituto Politécnico da Guarda, Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto (IPG-ESECD)
3 - Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território (CEGOT)
4 - Centro de Estudos em Educação e Inovação(Ci&DEI)

As problemáticas que hoje assolam a nossa sociedade que vão desde a perda dos direitos humanos, às desigualdades sociais e consequentemente à falta de coesão social, à erosão de valores humanistas e de valorização da interculturalidade nas sociedades, às alterações climáticas e consequentemente à destruição do nosso planeta, faz com que cada vez mais cedo seja necessário a introdução da educação para a cidadania nas nossas escolas. A literacia para a cidadania visa capacitar e formar cidadãos responsáveis, críticos e autónomos de modo que pensem e ajam de forma construtiva na nossa sociedade. Esta refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e valores que permitem aos indivíduos compreender e exercer os seus direitos e deveres (DGE, 2017). Interligada a esta literacia para a cidadania encontra-se a educação para o desenvolvimento a qual procura promover a compreensão das problemáticas globais e a construção de um mundo mais justo e sustentável. Assim, podemos afirmar que a Educação para o Desenvolvimento visa "a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável" (DGE, 2017, p.4). Em Portugal, este reconhecimento da importância da Educação para o Desenvolvimento encontra-se plasmado na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015) - ENED , que se constitui como documento de referência fundamental para a intervenção nesta área e que tem como objetivo geral: "Promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social".

O objetivo deste trabalho, é apresentar um recurso inovador que permita formar os participantes, para a utilização de uma metodologia participativa, informativa e de debate para que possam facilmente replicar em diferentes contextos, quer para discussão do tema em questão, quer de outros temas que se adequem a esta metodologia de exploração, com qualquer comunidade, com que trabalhem. Os participantes são desafiados a pensar, discutir e planificar o que é a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global, sendo que a oficina termina com a apresentação das posições da definição da Portuguese Platform of Non-Governmental Organizations for Development (2002) e da Definition of the European Consensus on Development Education (2007). Esta atividade contribui para os seguintes Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: 1. Erradicar a pobreza; 2. Acabar com a fome; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de género; 10. Reduzir as desigualdades; 12. Produção e consumo sustentáveis e 13. Combater as alterações climáticas.

Keywords // Palavras-chave: literacia cientifica; cidadania; desenvolvimento sustentável.

DGE. Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. Ministério da Educação. 2017.

ICRE2026-15125

Pesquisa artística como pedagogia eco-social: práticas participativas e co-criativas no ensino superior

Maria Manuela Lopes (1)

1 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

O crescente alinhamento das instituições de ensino superior com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) tem motivado reformulações curriculares. No entanto, muitas destas transformações permanecem no plano declarativo, limitando-se à adoção da linguagem da sustentabilidade sem reflexão aprofundada sobre as implicações epistemológicas e pedagógicas. Este artigo parte da premissa de que a integração dos ODS na educação artística exige repensar formas como o conhecimento é produzido, partilhado e incorporado nos processos pedagógicos. Partindo da investigação artística e de práticas socialmente comprometidas, o estudo concebe a aprendizagem como um processo situado e coletivo de construção de significado. A sustentabilidade é entendida como prática que emerge através do envolvimento material, do diálogo crítico, da experimentação e da negociação de dissensos. A investigação artística, bem como o seu ensino, pode assim constituir-se como um espaço privilegiado para problematizar, de forma prática e reflexiva, as dimensões ecológicas, sociais e políticas da contemporaneidade. O artigo organiza-se em torno de três eixos analíticos interligados. O primeiro explora o arquivo e a consciência histórica como dispositivos pedagógicos trabalhando conflitos identitários e narrativas divergentes. O segundo aborda a prática artística como forma de cidadania situada, operando numa escala micropolítica e de resistir a enquadramentos instrumentais da produção cultural. O terceiro analisa metodologias colaborativas e co-criativas que valorizam o conhecimento incorporado, a ética relacional e a responsabilidade partilhada. Estas reflexões são sustentadas por estudos de caso desenvolvidos em cursos de Artes e em atividades de extensão do Instituto Politécnico do Porto. O estudo baseia-se numa abordagem qualitativa, combinando investigação artística, observação pedagógica e análise reflexiva. Ao nível curricular, unidades de Artes Visuais integraram projetos orientados para os ODS que exploram responsabilidade climática e material (ODS 12 e 13), através do trabalho com materiais recuperados, da análise de fluxos de resíduos e do mapeamento crítico dos ciclos de produção artística. Em unidades de projeto, colaborações entre estudantes, centros de investigação científica e a associação cultural Cultivamos Cultura funcionaram como laboratórios de arte-ciência, promovendo um envolvimento reflexivo e abrindo espaço a respostas interpretativas do público em oficinas e exposições. O Encontro Internacional Arte Fora de Portas constitui um exemplo de mobilização ativa de vários ODS com a participação dos estudantes. No âmbito da extensão, iniciativas desenvolvidas com instituições culturais e comunidades locais abordaram o ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) através de oficinas e processos de mapeamento participativo, posicionando os estudantes como agentes implicados nas dinâmicas territoriais relacionando questões sociais concretas com a produção artística.Os resultados sugerem que a integração dos ODS se torna pedagogicamente significativa quando associada a mudanças metodológicas que valorizam processos mais lentos de criação, formatos colaborativos, atenção à ética material e abertura ao dissenso. Ao mesmo tempo, o estudo evidencia tensões entre estas pedagogias experimentais e a lógica gerencial associada à monitorização institucional da sustentabilidade. Quando reduzidos a instrumentos de conformidade, os ODS correm o risco de neutralizar o potencial crítico da investigação artística. Quando sustentada por autonomia metodológica e reflexão crítica, a investigação artística pode contribuir para reconfigurar o ensino superior como um ecossistema de aprendizagem eco-social, no qual a sustentabilidade é praticada, ensaiada e discutida coletivamente.

Keywords // Palavras-chave: Investigação/educação artística; colaboração; ODS.

Borgdorff, H. (2012). The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia. Leiden University Press.

Helguera, P. (2011). Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook. Jorge Pinto Books.

Biesta, G. (2017). Letting art teach: Art education after Joseph Beuys. ArtEZ Press.

Özsoy, V. (2016). Arts and design education for sustainable development. Global Journal on Humanities & Social Sciences, 3, 487–497.

Jolly, L., Slåttli, S., & van Boeckel, J. (2017). Biology, art and sustainability. Artizein: Arts and Teaching Journal, 2(2).

Djahwasi, H. R., & Saidon, Z. L. (2020). Artistic research: Artistic as research vs artistic as method. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10(11), 292–309.

ICRE2026-16085

Distorção idade/ano e sucesso escolar: Desafios sociais e contributos das políticas curriculares portuguesas para o contexto brasileiro

Andreia Moro Chiapinoto (1), Elisiane Machado Lunardi (1)

1 - Universidade Federal de Santa Maria

A distorção idade/ano configura-se como um dos mais persistentes desafios sociais da educação básica brasileira, revelando trajetórias escolares atravessadas por reprovação, abandono e desigualdades estruturais. Longe de se restringir a um problema pedagógico, trata-se de fenômeno socialmente produzido, que expressa tensões entre meritocracia, justiça social e direito à educação. Enquanto no Brasil aproximadamente 18% dos estudantes do Ensino Médio apresentam atraso escolar significativo, segundo dados recentes do INEP (2024), Portugal registra taxas de sucesso superiores a 90% nos diferentes ciclos de ensino, conforme a Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (2025). Diante desse contraste, esta investigação analisa como as políticas curriculares e avaliativas portuguesas enfrentam a distorção idade/ano e quais contributos podem oferecer ao contexto brasileiro, no âmbito dos desafios sociais que atravessam educação e cultura.

A pesquisa adota abordagem qualitativa e configura-se como estudo de casos múltiplos comparativo, articulando três procedimentos metodológicos: (1) revisão sistemática e análise documental de legislações, planos e relatórios oficiais de Brasil e Portugal; (2) sistematização de indicadores estatísticos relativos à permanência, certificação e sucesso escolar; e (3) construção de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas com lideranças intermédias e gestores educacionais portugueses. A análise segue a técnica de análise de conteúdo, com triangulação entre fontes documentais, bibliográficas e empíricas.

Os resultados preliminares indicam que, em Portugal, a articulação entre currículo flexível, avaliação formativa e políticas integradas contribui para reduzir a centralidade da repetência como mecanismo de regulação do fluxo escolar. A cultura institucional utilizada no país tem se mostrado orientada para o acompanhamento individualizado das aprendizagens, priorizando dispositivos de apoio e reorientação curricular em detrimento de práticas seletivas. Diferentemente do cenário brasileiro, onde a retenção ainda opera como estratégia recorrente de enfrentamento das dificuldades escolares, o modelo português tende a conceber o sucesso escolar como responsabilidade coletiva e como direito de cidadania.

A revisão sistemática da literatura reforça que a repetência aprofunda processos de estigmatização e exclusão (Dubet, 2023), sobretudo entre estudantes de camadas populares, contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais. A análise comparativa demonstra que políticas curriculares e avaliativas integradas podem favorecer trajetórias mais equitativas, desde que articuladas a uma concepção ampliada de sucesso escolar, entendida como permanência com aprendizagem e desenvolvimento integral.

Conclui-se que os desafios sociais que atravessam a educação demandam políticas públicas que reconheçam o currículo e a avaliação como práticas culturais e políticas, capazes de produzir inclusão ou exclusão. A experiência portuguesa oferece referências relevantes ao debate brasileiro, não como modelo a ser transplantado, mas como possibilidade de reflexão crítica sobre alternativas de enfrentamento da distorção idade/ano. Akkari (2011) aponta como modelos educacionais circulam entre países, especialmente em tempos de internacionalização. Essa circulação pode ser positiva, quando promove trocas e cooperação. Ao integrar dados empíricos e revisão sistemática, o estudo contribui para o campo das políticas educacionais comparadas e para a construção de respostas mais justas às desigualdades que marcam os sistemas educativos contemporâneos.

Keywords // Palavras-chave: Distorção. Políticas Curriculares. Sucesso Escolar.

AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Cadernos de pesquisa, p. 29-45, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?lang=pt

Acesso em 18 fev. 2026.

Paralelos entre as legislações sobre educação sexual entre Brasil e Portugal

Clara Hanke Ercoles (1), Lei Antoniassi Sassine (1), Eliane Rose Maio (1), Sofia Castanheira Pais (2), Maria José Magalhães (2)

1 - Universidade Estadual de Maringá
2 - Universidade do Porto

Este resumo traz parte da pesquisa de Doutorado Sanduíche da primeira autora, realizado em Porto, Portugal, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tanto a cultura social do Brasil quanto a de Portugal são patriarcais, cujo mundo é construído pelos e para os homens. Segundo Guacira Lopes Louro (2003), a sociedade é pensada para que eles detenham o poder e o domínio, enquanto as mulheres têm que se adaptar e submeter-se a essa estrutura. Judith Butler (2019) afirma que o sistema binário de gêneros não tem relação direta ou condicionante ao gênero. Desse modo, fundamentar que mulheres são "inferiores" por razões biológicas, não são argumentos científicos suficientes para o debate sobre os problemas de gênero. O movimento feminista instigou a reflexão sobre tais desigualdades baseadas em gênero e, atualmente, as mulheres estão determinadas em ocupar novos espaços, assumir lideranças e a questionar a supremacia masculina. Para ampliar tal questionamento e difundir essa discussão, assumimos, assim como Paulo Freire (1996), que a educação é não é apenas transmitir conhecimento, mas permitir que ele seja construído. Então, refletimos se os discursos, sem a construção e diálogos entre educadoras/es e educandas/os, podem não são suficientes para o aprendizado da criança ou adolescente. Para garantir tal discussão, é preciso haver leis específicas para que as escolas de educação pública cumpram. Objetivamos explorar a legislação no que toca aos domínios da Educação Sexual nas escolas públicas do Brasil e de Portugal. Nossas lentes consideram a igualdade de gênero como um princípio nuclear da análise da legislação, através de produções acadêmicas feministas e interseccionais, como de Kimberlé Williams Crenshaw (2002), cuja definição de interseccionalidade é pautada nas consequências estruturais quando há dois ou mais alicerces de subordinação, como quando, por exemplo, uma mulher – subalternizada por questão de gênero – é negra – discriminada também por raça. Além disso, levamos em consideração os estudos decoloniais pois há a relação entre países colonizador e colonizado, ou seja, Portugal e Brasil respectivamente, e da necessidade da descolonização das relações sociais, políticas e culturais, proposta por Anibal Quijano (2005), a fim de que o Brasil possa alcançar a democratização. Estabelecemos paralelos legislativos educacionais brasileiros e lusitanos. Por meio da metodologia documental, vamos estabelecer paralelos entre os documentos legislativos brasileiros e portugueses que discutam sobre gênero e sexualidade. Por fim, notamos que a Educação Sexual no Brasil é de forma descentralizada e não obrigatória. Enquanto em Portugal, há a obrigatoriedade da Educação Sexual no Ensino Básico das escolas públicas, respeitando a faixa etária estudantil.

Keywords // Palavras-chave: Brasil, Portugal, Legislação, Educação Sexual.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. 2002. Disponível em: <scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

Agenda 2030 como referencial axiológico do currículo: educação, sustentabilidade e cidadania global

Maria Lopes de Azevedo (1), Emília Alves (2)

1 - 1CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre
2 - CIAFEL-FADEUP - Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

O trabalho que aqui se apresenta intitula-se Agenda 2030 como referencial axiológico do currículo: educação, sustentabilidade e cidadania global e tem como objetivo analisar criticamente o potencial da Agenda 2030 enquanto matriz orientadora de políticas e práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento sustentável. A reflexão articula-se com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, entendendo o currículo como espaço de construção ética, social e cultural.

A abordagem metodológica assentou numa análise documental crítica dos referenciais internacionais emanados pela Organização das Nações Unidas e dos dispositivos curriculares nacionais, procurando identificar os nexos entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as competências-chave inscritas nos documentos estruturantes do sistema educativo português.

A análise permitiu evidenciar que a incorporação da Agenda 2030 no currículo parece a favorecer uma reconceptualização da educação enquanto prática social transformadora, potenciando metodologias ativas, aprendizagem baseada em problemas e articulação interdisciplinar. Os dados sugerem que a abordagem aos ODS promove o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, participação democrática e responsabilidade socioambiental, reforçando a dimensão global da cidadania.

Destaca-se, como principal inferência, que a Agenda 2030 pode operar como dispositivo integrador do currículo, conferindo-lhe coerência axiológica e alinhamento com os desafios societais contemporâneos.

Keywords // Palavras-chave: Cidadania Global, Desenvolvimento Sustentável, Currículo.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652994

Martins, G. d'O. (Coord.). (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania

Organização das Nações Unidas. (2015). Transformar o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. ONU. https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf

UNESCO. (2015). Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233240_por

UNESCO. (2017). Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

Obras de Referência e Artigos Científicos

Lourenço, M. (2018). Global citizenship education in teacher education: From theory to practice. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 26(101), 1263-1284. https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601011263

Martins, G. d'O. (2017). O Perfil dos Alunos para o Século XXI. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. UNESCO/ Cortez Editora.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, 47(166), 1106-1133. https://doi.org/10.1590/198053144510

Roldão, M. C. (2011). Um currículo de currículos. Cosmos.

Roldão, M. C. (2017). Currículo e debate curricular atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 17, 7-24.

Sant'Ana, R., & Castro, R. V. (2020). Educação para o desenvolvimento e para a cidadania global na Agenda 2030: Aprendizagens e desafios para a colaboração entre atores. Sinergias: Diálogos Educativos para a Transformação Social, 10, 11-28. https://sinergiased.org/revistas/educacao-para-o-desenvolvimento-e-para-a-cidadania-global-na-agenda-2030-aprendizagens-e-desafios-para-a-colaboracao-entre-atores/

Santos, M. E. (2005). O currículo como espaço de construção ética. Instituto de Inovação Educacional

ICRE2026-22871

Contradições e ressignificações na educação física escolar: A prática docente sob a lente sócio-histórica

Fabricio Vilela Silva (1)

1 - Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

A presença da Educação Física Escolar (EFE) no currículo da educação básica é historicamente atravessada por ambiguidades. Frequentemente, a disciplina oscila entre o seu reconhecimento como componente essencial para o desenvolvimento integral humano e a sua redução a um mero instrumento de organização, compensação ou recreação no ambiente escolar. Frente a essa problemática, este trabalho objetiva analisar as tensões estruturais e epistemológicas que limitam a real valorização da área, buscando apreender as significações que os próprios docentes atribuem à função da EFE. A investigação fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica (Bock; Gonçalves; Furtado, 2001; Vygotsky, 2007), concebendo que a consciência e a prática do professor são produzidas dialeticamente nas relações sociais e nas suas condições materiais de trabalho. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvida no contexto de uma escola pública municipal no Estado de São Paulo (Brasil). Para a apreensão e análise do material discursivo – oriundo das narrativas de professores e gestores –, adotou-se o procedimento dos Núcleos de Significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Esse método permitiu ir além da aparência das falas, desvelando a complexidade do fazer docente e evidenciando que as práticas na quadra não são isoladas, mas constituídas por profundas mediações sociais, políticas e históricas. Os resultados demonstram que, embora a EFE ainda sofra com um histórico processo de instrumentalização e esvaziamento do seu papel formativo (Coletivo de Autores, 2012), existe um pujante movimento de resistência por parte do professorado. Ao confrontarem as contradições do currículo e da estrutura escolar diária, esses profissionais ressignificam ativamente o seu fazer pedagógico. Conclui-se que o docente, longe de ser um mero executor de tarefas, atua como um sujeito histórico que luta constantemente para afirmar a Educação Física como um espaço epistemológico indispensável para a formação de estudantes críticos, autônomos e socialmente engajados.

Keywords // Palavras-chave: Docente; Educação Física; Psicologia Sócio-Histórica.

AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, e07305, 2021.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Educação, cultura e desigualdades em Moçambique no presente: permanência escolar, línguas, conflitos e justiça social.

Farida Rabia Sequeteiro (1)(2), Sérgio Neto (2)

1 - Universidade Federal de Santa Maria
2 - Universidade do Porto

No contexto atual de Moçambique, os desafios educacionais não podem ser compreendidos apenas como "problemas do sistema escolar", mas como expressão de tensões sociais, culturais e territoriais que atravessam o país. Embora o acesso ao ensino primário tenha se expandido nas últimas décadas, persistem dificuldades relevantes de conclusão, transição e aprendizagem efetiva, sobretudo entre crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Relatórios e comunicações recentes de organismos internacionais apontam que a permanência e a progressão escolar continuam sendo entraves centrais, com fortes impactos na desigualdade de oportunidades e na reprodução de ciclos de pobreza.

A dimensão social desses desafios é intensificada por fatores como precariedade de infraestruturas, limitações de recursos pedagógicos e necessidades de formação docente, especialmente em contextos rurais e periurbanos. Essas condições tornam o "direito à educação" um percurso desigual, no qual as trajetórias escolares são frequentemente interrompidas por deslocamentos, crises humanitárias e vulnerabilidades econômicas. Em cenários de emergência, incluindo eventos climáticos extremos e insegurança em algumas regiões, escolas podem ser danificadas, turmas deslocadas e comunidades desestruturadas, afetando diretamente a continuidade das aprendizagens.

Do ponto de vista cultural, o debate sobre educação em Moçambique passa pela valorização das identidades, memórias e línguas locais como parte constitutiva do processo pedagógico. A predominância do português como língua de escolarização em um país multilíngue pode produzir barreiras de aprendizagem e pertencimento quando não há políticas robustas de educação bilingue/intercultural e materiais adequados. A escola, nesse sentido, é também um espaço de disputa simbólica: o currículo pode reconhecer culturas e saberes moçambicanos, fortalecendo autoestima, vínculo comunitário e sentido de utilidade social do conhecimento, ou, ao contrário, silenciar repertórios locais, reforçando exclusões.

Nesse quadro, a educação inclusiva aparece como horizonte político e ético, mas sua implementação enfrenta barreiras concretas: atitudes sociais, capacidades institucionais, infraestrutura, recursos especializados e formação de professores para responder à diversidade (deficiências, diferenças linguísticas, desigualdades de gênero e condições socioeconômicas). A consolidação de políticas públicas precisa articular permanência escolar, qualidade da aprendizagem e reconhecimento cultural, conectando escola, família e comunidade.

Assim, enfrentar os desafios sociais, culturais e educacionais em Moçambique exige uma abordagem integrada: políticas de proteção e permanência, práticas pedagógicas contextualizadas e interculturais, e investimento consistente em aprendizagem básica. Em última instância, trata-se de fortalecer uma educação orientada à justiça social: capaz de reduzir desigualdades, combater exclusões e produzir pertencimento num país plural, onde ensinar e aprender também significa reconhecer vidas, territórios e culturas.

Keywords // Palavras-chave: Educação; cultura; línguas; justiça social.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MOÇAMBIQUE). Plano Estratégico da Educação 2020–2029: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: MINEDH, 2020. (globalpartnership.org)

MUNGUAMBE, J. A. A implementação das políticas de educação inclusiva em Moçambique: desafios e perspectivas. ALBA – ISFIC Research and Science Journal, v. 1, n. 5, p. 124–133, 2024. (alba.ac.mz)

MUSSIVANE, I. F. A inclusão da cultura moçambicana no currículo do ensino básico. Dados de África(s), 2023. (revistas.uneb.br)

UNESCO. Relatório holofote sobre a conclusão do ensino básico e a aprendizagem fundamental: Moçambique. Paris: UNESCO, 2023/2024. (unesdoc.unesco.org)

UNICEF. International Day of Education 2024: Advancing learning for a lasting peace (Mozambique). Maputo: UNICEF, 2024. (unicef.org)

UNICEF (Innocenti). Exploring the Reasons Behind Primary School Dropout in Mozambique. Florença: UNICEF Office of Research – Innocenti, 2024. (unicef.org)

La innovación abierta como vía de impacto de la investigación educativa

Mónica Vallejo-Ruiz (1), Jesús Molina-Saorin (1), Antonio Fernández-Cano (2)

1 - Universidad de Murcia
2 - Universidad de Granada

La falta de impacto de la investigación educativa se explica, entre otras causas, por la persistente fragilidad de las estructuras de transferencia y de movilización del conocimiento que deberían conectar la producción científica con los escenarios reales de mejora escolar.

Un avance conceptual pertinente para afrontar este reto lo constituye la innovación abierta. En su formulación original, propuesta por Henry Chesbrough (2003), la innovación abierta emerge como una crítica explícita al modelo tradicional de innovación, históricamente basado en la autosuficiencia cognitiva y en la idea de que el conocimiento valioso se produce y se explota dentro de los límites organizativos. Frente a ello, este autor sostiene que las organizaciones deben abrirse deliberadamente al conocimiento externo, así como permitir que el conocimiento interno circule más allá de sus fronteras, con el fin de generar ciclos de innovación más dinámicos, inclusivos, eficientes y sostenibles.

La pertinencia de este enfoque se vuelve especialmente clara en el caso de las escuelas. Tradicionalmente concebidas como instituciones con estructuras normativas rigurosas y una marcada inercia organizativa, los centros educativos han encontrado dificultades para sostener ciclos de innovación cuando estos cuestionan los parámetros del grammar of schooling (Tyack y Tobin, 1994):

-Agrupamiento por edades.
-El aula como unidad básica.
-Organización disciplinar.
-Docente como transmisor.
-Etc.

En este marco, la innovación abierta ofrece un prisma analítico y operativo capaz de reconocer la complejidad de los centros y, sobre todo, su dependencia de ecosistemas ampliados de conocimiento, relaciones y recursos. De hecho, la literatura reciente sugiere que la capacidad innovadora de una escuela se vincula estrechamente con su habilidad para integrar conocimiento externo mediante procesos de movilización del conocimiento, articular redes profesionales, establecer alianzas estratégicas y conectar su acción con actores del entorno (Slavin, 2005).

Ahora bien, el tránsito desde la investigación hacia el impacto no se produce de manera automática. Como advierten Mosher et al. (2014), la idea de que la investigación "por sí sola" puede generar acción o cambio constituye una ilusión persistente. Estos autores muestran que el impacto no es un resultado lineal –de la investigación al aula–, sino un proceso no lineal, dialógico y profundamente dependiente de condiciones contextuales. Para que la investigación derive en acción, se requiere un entramado relacional estable, una cultura de aprendizaje colaborativo y una disposición mutua entre investigadores y actores sociales para repensar conjuntamente los problemas, en lo que denominan collaborative entanglement. Este concepto, desarrollado –también– por Bennett y Bennett (2008) y retomado por Nichols et al. (2013), permite comprender por qué el conocimiento educativo suele fracasar al intentar cruzar los límites de la academia. Cuando no existe "entrelazamiento" –esto es, diálogo real y trabajo conjunto entre quienes producen y quienes utilizan el conocimiento–, se produce una divulgación sin anclaje: la investigación se difunde, pero no se incorpora a la toma de decisiones, prácticas o culturas profesionales y, por tanto, no genera transformación.

Sobre esta base, el presente aporte propone situar el paradigma de innovación abierta como un marco integrador para repensar la transferencia, no como fase terminal del proceso investigador, sino como una arquitectura relacional de coproducción y movilización del conocimiento.

Keywords // Palavras-chave: Innovación abierta; investigación educativa.

Bennet, A., & Bennet, D. (2008). Knowledge Mobilization in the Social Sciences and Humanities: Moving from Research to Action. Palgrave Macmillan

Chesbrough, H. W. (2003). Open Innovation: The new imperative for creating and profiting from technology. Harvard Business School Press.

Mosher, J., Anucha, U., Appiah, H., & Levesque, S. (2014). From Research to Action: Four Theories and Their Implications for Knowledge Mobilization. Scholarly and Research Communication, 5(3), 1–17.

Nichols, N., Phipps, D. J., Provençal, J., & Hewitt, A. (2013). Knowledge Mobilization, Collaboration, and Social Innovation: Leveraging Investments in Higher Education. Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research, 4(1), 25–42.

Slavin, R. E. (1997). Sand, Bricks and Seeds: School Change Strategies and Readiness for Reform. Success for All Foundation.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? American Educational Research Journal, 31(3), 453–479. https:// doi. org/ 10. 3102/ 00028 31203 10034 53

A integração escolar de alunos migrantes recém-chegados: contributos de uma revisão sistemática de literatura

Maria de Fatima Ginicolo (1), Teresa Silva Dias (1), Tiago Neves (1)

1 - CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Em diferentes contextos nacionais, o aumento do número de alunos migrantes recém-chegados tem exigido que as escolas se adaptem para cumprir o seu mandato: promover aprendizagens e sustentar processos de integração escolar e social. Em sociedades reguladas por um Estado de Direito democrático, essa adaptação implica uma educação democrática e pela democracia, que articula a integração com a criação de oportunidades reais de participação destes alunos, escutando-os e envolvendo-os nos processos e decisões do quotidiano escolar, para o exercício efetivo de cidadania.

O estudo apresentado é uma revisão sistemática de literatura publicada recentemente, que analisa como as políticas de integração de alunos migrantes recém-chegados são interpretadas e traduzidas em práticas escolares, na perspetiva da policy enactment (Ball, 2006; Ball et al., 2012). Seguiu-se o protocolo PRISMA, com pesquisas realizadas em outubro de 2023 nas bases Scopus, Web of Science e EBSCOhost, sem limitações temporais ou geográficas. Foram incluídos 35 estudos empíricos sobre práticas escolares com alunos migrantes recém-chegados no ensino básico (5.º ao 9.º ano), publicados entre 2009 e 2023, predominantemente qualitativos e, sobretudo, europeus.

A análise identificou quatro áreas de prática: (1) acolhimento e envolvimento das famílias, (2) concentração de alunos migrantes em determinadas escolas, (3) alocação em turmas regulares versus turmas separadas/transitórias e (4) práticas pedagógicas em sala de aula. No acolhimento, surgem iniciativas criativas: diferentes tipos de reuniões de boas-vindas, de orientação e de comunicação com encarregados de educação, frequentemente dependentes de mediadores, tradutores e de parcerias comunitárias de forma voluntária. Persistem, no entanto, a comunicação desigual, as dificuldades relacionadas aos horários laborais que inibem a participação das famílias e a escassez de apoio linguístico institucionalizado. Na concentração escolar e na colocação em turmas integradas ou separadas, emergem dilemas democráticos: medidas de apoio podem limitar interações, redes de amizade e o acesso a materiais curriculares mais avançados, afetando a pertença e a aprendizagem. Na sala de aula, destacam-se estratégias para promover a participação (como apoio linguístico, aprendizagem cooperativa e recursos diversificados), muitas vezes em contextos de incerteza, com formação intercultural insuficiente e apoios pouco consistentes.

A revisão sugere a vantagem da implementação de intervenções sistémicas, de mediação linguística e cultural consistente e de políticas que combatam as desigualdades entre territórios e escolas. Persistem lacunas quanto à voz discente, ao acompanhamento longitudinal e à adaptação curricular, dimensões centrais para compreender a participação e a cidadania como práticas no quotidiano escolar.

Keywords // Palavras-chave: alunos migrantes recém-chegados; policy enactment.

Ball, Stephen J. (2006). Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen J. Ball. Routledge.

Ball, Stephen J., Maguire, Meg, & Braun, Annette. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.

Bem-estar mental e regulação emocional em provas públicas académicas: significados de estudantes de mestrado em enfermagem

Carla Alexandra Fernandes Do Nascimento (1), Ana Filipa Nunes Ramos (1)

1 - Escola Superior de Enfermagem da Universidade de Lisboa

Introdução

A defesa pública do trabalho final de mestrado constitui um momento académico de elevada exigência, frequentemente associado a altos níveis de ansiedade e de vulnerabilidade emocional. Perspetivando os estudantes de mestrado em enfermagem, este processo pode comprometer o bem-estar mental, a regulação emocional e a capacidade de comunicação oral. Compreender os significados emocionais associados às provas públicas académicas é fundamental para orientar respostas pedagógicas que promovam o bem-estar socioemocioonal dos estudantes, o seu desempenho e sucesso académico.

Objetivos

Identificar os significados dos estudantes de mestrado em enfermagem relativamente à relação entre o bem-estar e a regulação emocional nas provas públicas académicas.

Metodologia

Estudo qualitativo, exploratório e descritivo, desenvolvido de acordo com as orientações COREQ para a investigação qualitativa. Participaram 29 estudantes de mestrado em enfermagem de uma instituição de ensino portuguesa, selecionados por amostragem intencional. A recolha de dados ocorreu através de quatro focus groups presenciais, realizados entre outubro e novembro de 2024. As sessões foram gravadas, transcritas integralmente e submetidas a análise temática, seguindo o método sistemático proposto por Braun e Clarke (2006).

Resultados

A análise temática revelou três temas principais: (i) experiência emocional e cognitiva das provas públicas, marcada por ansiedade de desempenho, medo do julgamento, pressão social e bloqueios cognitivos; (ii) estratégias de regulação emocional, incluindo a observação de defesas públicas, a realização de ensaios de apresentação e a análise do perfil científico do júri; e (iii) necessidades institucionais, destacando-se a falta de informação clara sobre o processo, a ausência de treino formal em comunicação oral e a inexistência de simulações estruturadas da defesa. Os estudantes relataram que a ansiedade e o medo em falar em público comprometem a organização do seu pensamento e discurso, a fluidez comunicacional e a expressão oral com rigor científico.

Conclusões

A preparação para as provas pública académicas é vivenciada como um processo emocionalmente exigente, com impacto significativo no bem-estar mental e no desempenho académico dos estudantes de mestrado em enfermagem. A predominância de estratégias informais de coping evidencia fragilidades no apoio institucional. A implementação de medidas pedagógicas estruturadas, como formação em comunicação oral e estratégias de regulação emocional, simulações da defesa pública do trabalho realizado, é fundamental para transformar este momento, tradicionalmente entendido como exclusivamente avaliativo, numa oportunidade formativa, de desenvolvimento académico, profissional e até, pessoal.

Keywords // Palavras-chave: Mental Health; Emotional Regulation; Students.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Efstathiou, M., et al. (2025). The prevalence of mental health issues among nursing students: An umbrella review. International Journal of Nursing Studies, 163, 104993. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2025.104993

Nascimento, C., Sousa, E., Martins, H., Santos, E., & Ramos, A. (2026). Mental well-being and emotional regulation in preparing for the master's nursing thesis defense: An interpretative thematic analysis. Psychiatry International, 7, 39. https://doi.org/10.3390/psychiatryint7010039

ICRE2026-26191

Navegadores da Verdade: Ética e Cidadania Digital no Cotidiano do 5o Ano

Inês Aparecida Santos Taglianetti (1)

1 - Secretaria de Educação Municipal de São Bernardo do Campo

No dia a dia da escola pública, percebemos que nossos alunos de 10 e 11 anos já estão mergulhados em um oceano digital, muitas vezes sem bússola. Eles consomem vídeos, jogos e redes sociais freneticamente, mas nem sempre conseguem distinguir o que é fato do que é uma construção algorítmica. Este projeto nasceu justamente dessa observação: da necessidade urgente de transformar a curiosidade deles em consciência crítica. Chamamos de "Navegadores da Verdade" a jornada que propõe levar a Cidadania Algorítmica para dentro da sala de aula, usando a Inteligência Artificial como uma ferramenta de investigação, e não apenas de consumo.

A metodologia é "mão na massa". Não começamos ligando computadores; começamos no pátio, com dinâmicas que mostram como um boato se espalha e como as "bolhas" de informação nos fecham para o novo. Essa base desplugada é o que dá sentido para o passo seguinte. No ambiente digital, desafiamos os alunos a usarem a IA Generativa para criar e, logo em seguida, desmascarar conteúdos sintéticos. É um exercício de "detetive digital" onde eles aprendem a checar fontes, cruzar dados e, principalmente, entender que por trás de cada tela existe uma arquitetura que pode ser questionada. O que vemos na prática é uma mudança no olhar. O aluno deixa de ser um usuário passivo para se tornar um cidadão que compreende o impacto ético de suas escolhas online. Levar essa vivência de São Bernardo do Campo para o ICRE'26 é reafirmar que a tecnologia na educação pública deve servir para libertar o pensamento, e não para aprisioná-lo. Queremos validar que a "Computação Sem Medo" é, acima de tudo, uma educação para a verdade e para o respeito no mundo digital.

Keywords // Palavras-chave: CidadaniaDigital; IAnaEscola; 5oAno; PensamentoCrítico; EducaçãoPública.

BRASIL. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Brasília: MEC/CNE, 2022.

LUCKIN, Rosemary. Machine Learning and Human Intelligence. UCL Press, 2018. SÃO BERNARDO DO CAMPO. Diretrizes Curriculares Municipais: Tecnologias Educacionais. Secretaria de Educação, 2025.

SELWYN, Neil. Is Technology Good for Education?. Polity Press, 2016.

UNESCO. Media and Information Literacy in the Digital Age. Paris: UNESCO, 2023.

O Horto Florestal: quando as crianças brincam em um jardim feral

Renata Soares Motta (1), Manuela Ferreira (1)

1 - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

O que nós, educadores, investigadores, adultos comprometidos com o presente/futuro das infâncias, temos a contribuir para um mundo tão perto do colapso socioecológico, que atinge certas crianças e populações de maneira desproporcional? Como nossas práticas podem divergir da visão dominante que nos trouxe até aqui, colocando os interesses humanos acima de todos os outros?

Um percurso possível começa por prestar atenção não somente ao que as crianças fazem, mas também àqueles que encontramos no caminho. Uma escolha que busca afastar-se de uma visão dicotômica e antropocêntrica que nos separa da natureza, informada pela confluência de autores de campos diversos – sociologia da infância crítica (Spyrou , 2018), novos materialismos, pós-humanismos, epistemologias ecológicas (Haraway, 2016; Ingold , 2017; Tsing , 2021), pensamento decolonial (Ferdinand , 2022; Walsh & Mignolo, 2018) e epistemes nativas do Brasil (Nego Bispo , 2015; Krenak , 2019).

Assumir que estamos emaranhados nas diversas naturezas/culturas que compõem nossos mundos comuns e que conhecer é estar com esses mundos diversos influi tanto na maneira de olhar para o que foi vivido com crianças que vivem nas margens de uma floresta urbana e seus companheiros não-humanos, como na maneira de estar lá – no "terreno" – com eles. Fazer uma etnografia com crianças e natureza requer o esforço/coragem de descentrá-las, de reconhecer os seres vivos – vegetais, animais, minerais – enquanto participantes das investigações, que têm histórias para contar. Neste caso, a história de um território – o Horto Florestal, no Rio de Janeiro – e de seus habitantes que vivem nas margens. Contam histórias da ocupação colonial da Mata Atlântica, de violência e resistência, do trânsito, muitas vezes forçado, de espécies, vidas, conhecimento e cosmovisões que tentaram apagar.

Na encruzilhada da cidade com a floresta, na porta dos fundos de um jardim construído por ordem real para aclimatar espécies exóticas – o Jardim Botânico – as crianças brincam em meio às tensões de um conflito pelo direito à moradia e à proteção socioambiental, recém-chegado a um acordo de permanência. Um conflito que não é exclusivo dos moradores humanos, já que animais, árvores, rio, a própria floresta vêm resistindo em estarem ali há séculos. Ao olharmos para nossos companheiros não-humanos, percebemos que, apesar do poder público/colonial buscar exercer seu domínio, humanos – adultos e crianças –, tucanos de bico-preto, paus-brasil, jaqueiras asiáticas e oferendas para entidades de religiões de matriz africana recriam um território a partir da margem, para além daquele mundo ordenado. As crianças brincam com um jardim feral, que escapou da domesticação e ganhou novos poderes ao se associar às infraestruturas coloniais (Tsing, 2021).

Pensar naquela comunidade como feral – nas brechas da natureza e cultura – nos ajuda a também sair da domesticação e escapar dessa visão de mundo que lhe tira a vida, que permite subjugar e extinguir o que é diferente. Também nós podemos rearranjar um mundo à margem – nossas investigações, nossas práticas educativas – em que todas as vidas importam e vivemos com elas praticando responsabilidade por e com os outros dentro de nossos mundos comuns (Taylor & Giugni, 2012).

Keywords // Palavras-chave: sociologia da infância; criança-natureza; jardim-feral.

Ferdinand, M. (2022). Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho: Ubu Editora.

Haraway, D. (2016). Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno: fazendo parentes. ClimaCom Cultura Científica, 3(5), 139-146.

Ingold, T. (2017). Anthropology and/as Education. New York: Routledge.

Krenak, A. (2019). Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras.

Santos, A. n. B. d. (2015). Colonização, Quilombos: modos e significados. Brasília: INCTI/UnB.

Spyrou, S. (2018). Disclosing childhoods. London: Springer.

Taylor, A., & Giugni, M. (2012). Common worlds: Reconceptualising inclusion in early childhood communities. Contemporary Issues in Early Childhood, 13(2), 108-119.

Tsing, A. L. (2021). O antropoceno mais que humano. Ilha Revista de Antropologia, 23(1), 176-191.

Walsh, C. E., & Mignolo, W. D. (2018). Introduction. In On Decoloniality (pp. 1-12): Duke University Press.

ICRE2026-26893

uBuntu, Cosmo-uBuntu, and Power Dynamics in Negotiations and Partnerships: Developing Mechanisms for Conflict Prevention Through Equitable Educational Policy-Making Processes

Jose Cossa (1)

1 - Pennsylvania State University

It is often argued that learning from the past informs the present and the future. However, in African cosmology/ies (e.g., Sankofa), past-present-future are interlinked, juxtaposed, and non-mutually exclusive; therefore, what was is and will be, what is was and will be, what will be was and is. My presentation will be based on ancestral wisdom (uBuntu and Cosmo-uBuntu), my ongoing research on power dynamics, and its implications (also for the unborn, our ancestors, and the cosmos). My research on Power Dynamics, uBuntu (philosophy), and Cosmo-uBuntu (theory) advances from the premise that an understanding of nuanced manifestations of power dynamics is essential for successfully forming just educational policies and healthy partnerships (e.g., North-South, South-South, East-West, etc.) at the local and global level, since these are both contingent on sound negotiations and equitable relationships. However, such policy-making does not happen in isolation. I have often argued that how we understand "human" has implications on how we relate with, and treat, the human, thus having consequences on theories, policies and practices directed to the human. Theories explain human phenomena from the corresponding lenses of the epistemological conceptualization of human; policies address issues of human condition calling for social and global justice and interrogating socio-cultural power from the corresponding ontological and axiological principles; practices birth, nurture, and promote educational and socio-cultural services intended to serve the human as understood in its corresponding context. Since conflict resulting from policy is manifest in human interactions, for us to develop mechanisms for conflict prevention and equitable participation we ought to depart from the fundamental point – our understanding of human and, consequently, the human in policy. uBuntu serves as an alternative departing point and gives a window into Cosmo-uBuntu as an alternative theory.

While there may be hesitancy as to the relevance of conflict prevention in the context of education, one would argue that education is a sphere in which ideologies thrive and its agenda is often politically-informed or politically-motivated, thus a potential igniter and fuel for ideological and political conflict. In my previous research I unveiled five categories of power - i.e., hermeneutical, informational, manipulative, monetary, and regulatory - which constitute a starting point for further exploration and the conceptual foundation in developing tools to analyze negotiations and equitable participation in policy-making. If persons and institutions are genuinely seeking equitable partnerships, then it is imperative that they understand the weight and implications of their level of participation in policy-making through conceptualizing policy and designing contracts/terms of negotiation (hermeneutical), their creative ability in generating pertinent information that is regarded as useful (informational), their perception of the other party and of themselves in the negotiations and eventual partnership (manipulative), their ability to contribute monetarily and the weight that such takes in the negotiation and eventual partnership (monetary), and their understanding of the legal aspects of the terms of the policy and partnership (regulatory).

Keywords // Palavras-chave: Power dynamics, educational policy, partnerships.

Brahm, E. (September 2005). International regimes. In G. Burgess and H. Burgess (Eds.), Beyond intractability. Conflict Information Consortium. Boulder, CO: University of Colorado at Boulder. http://www.beyondintractability.org/essay/international-regimes

Cossa, J. (2008). Power, politics, and higher education in Southern Africa: International regimes, local governments, and educational autonomy. Cambria Press.

Cropley, D.C. & Harris, M.B. (2004). Too hard, too soft, just right ... Goldilocks and three research paradigms in SE. Proceedings of the Fourteenth Annual International Symposium of the International Council on Systems Engineering, Toulouse, France, 20-24 June 2004, 5.4.2. https://doi.org/10.1002/j.2334-5837.2004.tb00585.x

Epstein, E. H. and McGinn, N. F. (eds.). (2000). Comparative perspectives on the role of education in democratization: Part II. Socialization, identity, and politics of control. Peter Lang.

Foucault, M. (1980). Truth and power. In Gordon, C. (ed.), Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977. Pantheon.

Gilpin, R. (2001). Global political economy: Understanding the international economic order. Princeton University.

Haas, E. B. (1983). Words can hurt; or, who said what to whom about regimes. In Krasner, S. D. (ed.), International regimes. Cornell University.

Keohane, R. O. (1984). After hegemony: Cooperation and discord in the world political economy. Princeton University.

Keohane, R. O. and Nye, J. S. (2001). Power and Interdependence. Longman.

Leady, P. D. & Armrod, J.E. (2001). Practical Research Planning and Design. Merrill Prentice-Hall.

Leedy, P. D. (1993). Practical Research: Planning and design (5th edition). Prentice-Hall.

Van Dormael, A. (1978). Bretton Woods: Birth of a Monetary System. Palgrave Macmillan.

Entre investigação, sociedade e território: Percursos de ciência cidadã no Smart Knowledge Garden

Marina de Lira Pessoa Mota (1), Valentina Piacentini (1), João Ferreira-Santos (1)

1 - CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro

Este trabalho configura-se como um estudo centrado nas experiências relatadas no livro Smart Knowledge Garden [SKG]: um projeto, um jardim (não só físico) e muitos percursos (não só físicos). Pipocas Multimodais, que apresenta uma análise das modalidades de articulação que são desenvolvidas entre investigação, sociedade e território à luz da ciência cidadã. De acordo com Miller-Rushing et al. (2012), "Citizen science refers to the engagement of non-professionals in scientific investigations – asking questions, collecting data, or interpreting results" (p. 285), portanto, ciência cidadã é entendida como abordagem metodológica que envolve cidadãos em diferentes níveis do processo investigativo.

O SKG constitui um projeto integrador de uma unidade de investigação em Educação, associada a uma universidade portuguesa, e visa estabelecer-se como um ambiente aberto e colaborativo de investigação, formação e comunicação de ciência.

A análise fundamenta-se na caraterização proposta pela Rede Portuguesa de Ciência Cidadã (2026), que distingue três modalidades de envolvimento dos cidadãos: contributivas, geralmente desenhadas por cientistas e nas quais os cidadãos contribuem sobretudo para a recolha de dados; colaborativas, também habitualmente iniciadas por cientistas, mas em que os cidadãos, para além de recolher dados, ajudam a aperfeiçoar o desenho do projeto, a analisar dados e a disseminar resultados; e co-criadas, desenhadas em conjunto por cientistas e cidadãos, envolvendo estes últimos na maioria ou na totalidade das etapas do processo científico.

Entre as experiências relatadas na publicação, a nossa análise destaca, por exemplo, a relação entre gastronomia, história e tradição da região, desenvolvida em colaboração com uma cozinheira amadora de pratos típicos locais. A partir do estudo de gastronomia tradicional, da vegetação utilizada na culinária e do papel do sal na conservação de alimentos, emerge a relevância histórica e económica das salinas para o território, bem como a sua influência na construção da identidade cultural regional. Outra experiência documentada estabelece um diálogo entre o conhecimento científico sobre a produção de sal e os saberes tradicionais dos profissionais de salinas (marnotos) de Aveiro. A colaboração permitiu articular conhecimentos empíricos desenvolvidos ao longo de gerações com conceitos científicos, por exemplo, com condições de vento, temperatura e precipitação necessárias para a produção e recolha do sal.

Para além da dimensão investigativa, os processos de ciência cidadã assumem uma forte componente educativa e comunicacional. Como sublinha Lewenstein (2016), os sujeitos aprendem ciência enquanto participam ativamente nos processos de investigação. Esta aprendizagem contextualizada contribui para o desenvolvimento da literacia científica, podendo reforçar a confiança dos cidadãos na sua capacidade de compreender e de tomar decisões informadas e fundamentadas na ciência.

Todos estes processos colaborativos tiveram como objetivo informar o desenvolvimento de propostas e recursos educativos para os contextos de aprendizagem não formal, no âmbito do projeto SKG, articulando dimensões científicas, culturais, sociais e históricas, que poderão contribuir, enquanto ciência cidadã, para promover aprendizagens integradas fora da sala de aula e no território. O estudo evidencia, assim, como a colaboração entre investigadores e cidadãos pode gerar conhecimento científico contextualizado, fortalecer a comunicação e educação em ciência e valorizar o território como espaço de aprendizagem.

Keywords // Palavras-chave: ciência-cidadã; educação-em-contexto-não-formal; envolvimento-público-com-a-ciência; comunicação-de-ciência; publicação-colaborativa.

Lewenstein, B. V. (2016). Can we understand citizen science? Journal of Science Communication, 15(01), E. https://doi.org/10.22323/2.15010101

Miller-Rushing, A., Primack, R. and Bonney, R. (2012), The history of public participation in ecological research. Frontiers in Ecology and the Environment, 10: 285-290. https://doi.org/10.1890/110278

[omitido para revisão cega]

Rede Portuguesa de Ciência Cidadã. (2026). Rede Portuguesa de Ciência Cidadã. https://www.cienciacidada.pt

"Olha, os bebês estão chegando!" O direito à Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas: A creche no Assentamento Pirituba II do MST - SP

Thaise Vieira de Araujo (1), Maria Walburga dos Santos (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

A presente pesquisa trata-se de uma tese de doutorado desenvolvida na linha de pesquisa Formação de Educadores, Cotidiano e Práticas Educativas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba – SP, e integra-se ao Grupo de Pesquisa a respeito das Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância – CRIEI, que é coordenado Profa. Maria Walburga dos Santos. O tema tratado se insere nas discussões sobre Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas. Assim, tomamos como base a Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, localizada no Assentamento Pirituba II, em Itapeva – SP, para o desenvolvimento da pesquisa. O estudo de caso teve como objetivo geral analisar o direito das crianças de 0 a 3 anos à creche no campo, considerando tanto as políticas públicas já implementadas quanto aquelas que ainda precisam ser estabelecidas na garantia do direito à educação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como principais instrumentos para construção dos dados: pesquisa de campo; observação participante; entrevistas com as famílias, professores/as, monitoras de Educação Infantil e as gestoras (diretora escolar e coordenadora pedagógica); registro em diário de campo; e fotografia. As informações levantadas foram organizadas a partir de temas que orientaram a pesquisa e que decorreram dos objetivos geral e específicos. A análise ocorreu a partir do referencial teórico da pesquisa, ou seja, das contribuições da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, em diálogo com a Educação Infantil e a Educação do Campo. Como resultado, constatamos que a creche no Assentamento Pirituba II é fruto de luta política organizada das mulheres camponesas; a atuação da Diretora Escolar tem se mostrado compromissada com o direito das crianças, desde bebês, à Educação do Campo. Há condições favoráveis da oferta da creche, como prédio recém-construído e equipe de profissionais docentes e não docentes concursados e lotados na unidade, evitando a rotatividade. No entanto, foram observadas demandas que indicam a continuidade da política pública, como oferta de transporte escolar para a faixa etária de 0 a 3 anos; acesso à creche para bebês de até 6 meses de idade, caso haja demanda das famílias; formação de professores e currículo que considerem a especificidade da Educação Infantil do Campo, das Águas e das Florestas, garantindo os direitos das infâncias dos territórios rurais e a consolidação da Educação do e no Campo na escola investigada.

Keywords // Palavras-chave: Bebê; MST; Creche.

ACHUTTI, L. E. R. Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.

ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMORIM, K. S; ANJOS, A. M; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos interativos de bebê em creche. Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 25, n. 2, p. 378-389, 2012.

ANDRADE, L. G. A organização e a oferta da Educação Infantil para as crianças camponesas no município de Barra de Santana – PB. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2023.

ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, [online], vol. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ARAÚJO, R. N. Ética a partir da alteridade na filosofia de Emmanuel Lévinas. Revista Eros, Sobral, v. 2, p. 38-56, jan./dez. 2020.

ARAUJO, T. V. Educação Infantil do Campo e Gestores Educacionais. 2015. 200 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós Graduação em Psicologia; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

ARAUJO, T. V; SILVA, D. C. V. Educação Infantil antirracista: experiências com a cultura africana e afro-brasileira com bebês e crianças. In: ARAUJO, T. V; PITO, J. D; QUINTAL, T. M. M; CAMARGO, A. R. O (orgs.). Cartas de quem ousa educar: narrativas de práticas na escola da infância. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 262p.

ARAUJO, T. V.; SANTOS, M. W. Educação Infantil do Campo e Formação Docente: Diálogo com o Estado do Conhecimento das Produções entre 2012 a 2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Revista Humanidades e Inovação, Palmas, v. 10, n. 2, 2023.

BARBOSA, M. C; FLORES. M. L. R; SILMA. M. L. A luta das mulheres por igualdade passa pelo direito dos bebês e crianças bem pequenininhas à creche de qualidade. Anped, 2017.

BARBOSA, M. C. S.; et al. Oferta e demanda de educação infantil no campo. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BATISTA, I. F. L. Educação Infantil no Campo: Políticas Públicas e o Direito das crianças. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – DF, 2022.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2010.

BENJAMIM, C. Projeto popular e escolas do campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3.

BOMBARDI, L. M. Campesinato, Luta de Classe e Reforma Agrária (A Lei de Revisão Agrária em São Paulo). Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2005.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, [S.1.], n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

BRASIL. Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de 0 a 6 anos residentes em áreas rurais. Pesquisa Nacional. Brasília: MEC/UFRGS, 2012

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais

posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
BRASIL. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.
BRASIL. Diretrizes complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Conselho Nacional da Educação – Câmara da Educação Básica, Brasília, 2008.
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional da Educação - Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, 2009.
BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional da Educação - Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, 2002.
CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. Currículo Sem Fronteira, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.
CALDART, R. S. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

Legado de Maria Montessori e seu método: contribuição para a educação

Vanilda Divina Almerio Bistaffa (1), Dalila Maria Brito da Cunha Lino (2)

1 - Universidade Estadual Paulista - UNESP
2 - Universidade Politécnica de Lisboa

Maria Montessori, a primeira médica graduada na Itália, apaixonou-se pela educação ao interagir com crianças com deficiência, desenvolvendo várias técnicas de ensino e materiais, que também aplicou às crianças sem deficiência. Destacou-se por criar um método educacional inovador baseado na observação científica da criança e no reconhecimento da sua autonomia. Essa metodologia considera a criança como protagonista do processo de aprendizagem em um cenário educacional caracterizado por práticas convencionais e centradas no professor. Seu legado continua a ser relevante e contribui para as discussões contemporâneas sobre metodologias ativas e formação integral. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o legado de Maria Montessori e discutir suas principais contribuições para a educação, destacando a relevância de seus princípios pedagógicos nos dias de hoje e sua influência nas práticas educacionais atuais. É um estudo de natureza qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica. Foram pesquisadas produções acadêmicas contemporâneas que abordam o método montessoriano e suas implicações na educação atual. A pesquisa focou nos fundamentos estruturais da sua pedagogia, como ambiente preparado, autonomia, educação sensorial, períodos sensíveis e o papel do professor como mediador. O estudo mostrou que o método Montessori trouxe mudanças relevantes na compreensão do processo de ensino aprendizagem, ao focar no desenvolvimento integral da criança, cognitivo, social e emocional. Seu método tem como base a experimentação e a autonomia, possibilitando à criança que a educação se desenvolva com base em sua evolução, por meio dos sentidos, da estimulação da concentração e percepções sensório-motoras. Observou-se que conceitos como aprendizagem ativa, protagonismo infantil, respeito ao ritmo individual e organização intencional do ambiente são amplamente integrados nas propostas pedagógicas atuais. Além disso, o uso de materiais didáticos estruturados e autocorretivos contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autodisciplina. Ao colocar a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, esse método revolucionou a educação. Por meio da observação, investigou, experimentou e conheceu a criança, construindo conhecimentos sobre ela, o que gerou uma contribuição significativa para a educação. Seu método consiste em oferecer à criança os recursos e os caminhos para a sua própria educação, permitindo que seu aprendizado se desenvolva com base em sua evolução, utilizando seus sentidos e estimulando a concentração e as percepções sensório-motoras. Também foi observado que os fundamentos montessorianos influenciam práticas relacionadas à educação inclusiva e à formação de sujeitos críticos e autônomos. No âmbito educacional, é imprescindível revisitar a teoria, aprofundar-se e discutir as diversas perspectivas que envolvem o processo de aprendizagem da criança. Montessori foi a educadora que, por meio de sua trajetória de vida e método, despertou e continua despertando nos professores a arte de ensinar e proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes. Para isso, a intencionalidade educativa é fundamental. Com este estudo espera-se fomentar a reflexão acerca do legado dessa educadora, que tanto contribui para o campo educacional.

Keywords // Palavras-chave: Maria Montessori, método, contribuição educação.

LILLARD, P. P. Método Montessori: uma introdução para pais e professores. Barueri: Manole, 2017.

MONTESSORI, M. Pedagogia científica: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, M. A educação e a paz. Campinas, SP: Papirus, 2004.

NELSEN, J.; DeLorenzo, C. Disciplina positiva na sala de aula montessoriana: como promover respeito, gentileza e responsabilidade em sala de aula. 1. ed. Santana de Parnaíba, SP: Manole, 2022.

PEREIRA, T. V.; NASCIMENTO, C. P.; MOREIRA, J. R. Método Montessoriano: Influências no processo de ensino e de aprendizagem no século XXI. Projeção e docência, v. 15, n. 1, p. e1524DO18, 2024. Disponível em: https://projecao-ciencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/2423. Acesso em: 14 fev. 2026.

RÖHRS, H. Maria Montessori. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROSA, M. G. A história da educação através dos textos. São Paulo: s/d, 1971.

VILELA, S. H. Maria Montessori: o caminho dos sentidos. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 32–46, 2014. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24465. Acesso em: 13 fev. 2026.

ICRE2026-29976

Gestão escolar participativa e o enfoque histórico-cultural: Um estudo sobre a relação família e escola

Eduardo Augusto Carreiro (1), Maria Eliza Mattosinho Bernardes (1)

1 - Universidade de São Paulo - USP - Faculdade de Educação

A pesquisa analisa o processo de implantação da gestão escolar participativa em uma escola de educação básica, com ênfase na relação escola–família, à luz do enfoque histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético. A partir da vivência de um gestor-pesquisador, busca-se compreender como a participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas pode contribuir para o fortalecimento de uma escola democrática, superando a fragmentação da realidade escolar e promovendo transformações sociais.

O objetivo geral consiste em analisar a implantação da gestão participativa, tomando como eixo o levantamento das demandas da comunidade escolar, especialmente no que se refere à relação família–escola. Teoricamente, a pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, na teoria da atividade e na perspectiva histórico-cultural, articuladas à teoria da aprendizagem expansiva. Dialoga ainda sobre o papel do coletivo e do trabalho na formação humana e sobre gestão democrática e participação na escola, e com autores que analisam a formação social brasileira, o Estado e as desigualdades estruturais, evidenciando como questões de classe, raça e território que perpassam o cotidiano escolar e a relação família–escola.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa participante, em que o diretor assume o lugar de gestor-pesquisador. Utiliza-se análise dialética articulada a um sistema semântico fechado, que possibilita captar o movimento dialógico dos diferentes sujeitos da comunidade escolar. A coleta de dados envolve entrevistas coletivas e encontros com representantes de todos os segmentos: famílias, estudantes, docentes, funcionários, estagiários e equipe gestora. A investigação organiza-se em três dimensões da práxis: (1) levantamento das necessidades para a implantação da gestão participativa; (2) organização da comunidade escolar para o exercício da participação; e (3) construção dialógica da gestão participativa, com foco na relação escola–família.

Os resultados evidenciam a complexidade das tensões na gestão escolar, marcadas pela contradição entre modelos burocráticos e a necessidade de práticas participativas que integrem o pedagógico e o administrativo. Identifica-se uma fragmentação histórica da prática gestora que limita o desenvolvimento coletivo, mas também o surgimento de movimentos que criam espaços de diálogo, escuta e cooperação entre os diferentes sujeitos. As ações coletivas – como grupos de trabalho representativos, conselhos ampliados e instâncias de participação das famílias e estudantes – mostraram-se essenciais para legitimar vozes historicamente silenciadas, fortalecer vínculos e democratizar o processo decisório. A gestão escolar participativa desvelou-se, assim, possível e necessária para enfrentar desigualdades estruturais, promover o desenvolvimento humano e consolidar práticas democráticas na escola. O método desenvolvido, ao articular análise dialética e sistema semântico, é apresentado como referência para futuras pesquisas e experiências de gestão participativa em escolas de educação básica.

Keywords // Palavras-chave: Gestão escolar participativa; Materialismo histórico-dialético.

O estudo é fundamentado por um referencial teórico que articula materialismo histórico-dialético, teoria da atividade e enfoque histórico-cultural para fundamentar a gestão escolar participativa como práxis democrática e coletiva. Parte-se da categoria trabalho, em Marx e Engels (2007), para compreender as condições materiais de existência, a centralidade da produção da vida e o processo de alienação do trabalhador em relação ao produto, onde a atividade e a própria essência humana (Marx, 2017)

Nesse quadro, a teoria da atividade, em Leontiev (2021), aprofunda a compreensão da atividade humana como unidade molar da vida, com estrutura, motivos, ações e operações, mediada social e materialmente e intrinsecamente ligada ao contexto. Vigotski (2003, 2006) discuti a formação da consciência e a importância das interações sociais na aprendizagem. Engeström (1987, 2010) amplia a discussão para sistemas de atividade e aprendizagem expansiva, destacando comunidades como aprendizes.

O referencial teórico também se ancora em Makarenko (1981) e Pistrak (1981), que concebem o coletivo e o trabalho como centrais na educação e na formação de sujeitos socialmente responsáveis. A gestão escolar participativa, em diálogo com Paro (2010, 2015), é entendida como condição da educação formadora de personalidades "humano-históricas". Saviani (2004; 2021) contribui ao discutir teorias da educação, currículo e o papel da escola na transformação social, e a seleção de conhecimentos e atividades que devem orientar à leitura crítica da realidade.

A formação social brasileira e a constituição do Estado são abordadas como dimensão estruturante do referencial, a partir de Prado Junior (2011) e Fernandes (1965). Discute-se a colonização marcada por escravização de negros e dizimação de povos indígenas, o projeto de embranquecimento, a marginalização pós-abolição e o genocídio da população negra. Nascimento (2016) é abordado para evidenciar o racismo estrutural, a objetificação da mulher negra, e a necessidade de políticas antirracistas.

No plano das políticas e da crítica ao neoliberalismo, Ribeiro (2015) contrapõe o "Estado mínimo", socialmente irresponsável e subordinado ao mercado, à proposta de "Estado necessário", capaz de garantir desenvolvimento, pleno emprego, educação, saúde e proteção social.

O referencial específico sobre comunidade escolar e relação família–escola integra a perspectiva histórico-cultural com Vigotski (2003; 2007) que destaca a família como primeiro ambiente social e mediador do desenvolvimento e Beatón (2021) aborda famílias como promotoras de aprendizagem e a necessidade de condições para que possam exercer esse papel.

Por fim, a tese organiza esse referencial em uma chave metodológica: cinco eixos dialéticos de análise (totalidade, contradição, mediação, historicidade e práxis) articulados a três dimensões da práxis (levantamento de necessidades,

organização da participação e relação dialógica família–escola) e ao uso do sistema semântico como instrumento de análise do movimento dialógico nas falas dos sujeitos. O sistema semântico fechado, inspirado em Luria (1897) e desenvolvido por Bernardes (2009), é incorporado como ferramenta analítica coerente com o materialismo histórico, permitindo captar a constituição da consciência em atividade e orientar a leitura crítica das práticas de gestão e participação na escola

Referências

BEATÓN, Guillermo Arias. Características de las familias y los maestros promotores de aprendizajes y desarrollos de más calidad. In: SOUZA, Merilene Proença Rebello, LEÓN, Gloria Anísia Fariñas, SCHLINDWEIN, Luciane Maria (Organizadoras). Políticas Públicas e Prática docente em países da América Latina. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. Psicologia escolar e educacional, v. 13, p. 235- 242, 2009.

ENGESTRÖM, Yrjö, Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Yrjö . Activity theory and learning at work. The sage handbook of workplace learning, 2010.

FERNANDES, Florestan. A Integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Brasiliense, 1965.

LEONTIEV, Alexei Nicolaevich Atividade. Consciência. Personalidade. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LURIA, Aleksandr Romanovich. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Artes Médicas, 1987.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. Conferências sobre educação infantil. São Paulo: Moraes, 1981.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schineider, Luciano Cavini, Mantorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl O capital-Livro I: Crítica da economia política. Tradução Rubens Enderle, São Paulo: Boitempo, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010

PARO, Vitor Henrique. Diretor escolar: educador ou gerente. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

PISTRAK, Mikhailovich. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PRADO JUNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

RIBEIRO, Darcy. O Brasil como problema. São Paulo: Global, 2015.

SAVIANI Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15a ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores associados, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Os fatores biológico e social da educação. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica. São Paulo: ArtMed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A pedagogia das artes industriais na Museologia Conimbricense (1878–1932)

Duarte Manuel Freitas (1)

1 - CIDEHUS – Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades, Departamento de História, Artes e Humanidades, Universidade Autónoma de Lisboa

A presente comunicação inscreve-se no cruzamento entre cultura e educação, propondo uma análise da pedagogia das artes industriais e da sua projeção na museologia da cidade de Coimbra entre 1878 e 1932. Assume-se como eixo central a atuação da Escola Livre das Artes do Desenho, fundada por António Augusto Gonçalves, bem como a sua articulação com projetos museológicos e patrimoniais por este idealizados e concretizados, à luz dos debates historiográficos em torno da função pedagógica das instituições museológicas na transição do século XIX para o século XX.

Criada como instituição de ensino não oficial, com um modelo pedagógico noturno dirigido às classes populares urbanas, a Escola Livre das Artes do Desenho adotou princípios progressistas, laicos e republicanos, inspirados no movimento internacional das artes industriais, cuja génese se associa à Exposição Universal de Londres de 1851. A pedagogia desenvolvida por Gonçalves privilegiou a articulação entre o domínio estilístico – frequentemente ancorado em linguagens historicistas e revivalistas – e a aprendizagem tecnológica aplicada à produção artística, promovendo a formação de operários-artistas qualificados e conscientes do valor cultural do seu ofício.

Neste enquadramento, a museologia assumiu-se como extensão e complemento do projeto pedagógico das artes industriais. A ação de António Augusto Gonçalves revelou-se determinante na afirmação do museu enquanto espaço de ensino, investigação e salvaguarda patrimonial, no qual os objetos artísticos funcionavam simultaneamente como modelos formais, instrumentos didáticos e testemunhos históricos. A fundação do Museu Municipal de Artes e Indústrias, em 1887, e, posteriormente, do Museu Machado de Castro, em 1911, constitui momentos-chave deste processo, materializando a convergência entre práticas pedagógicas, discurso museológico e valorização do património artístico local.

Através da análise dos métodos de ensino, das coleções museológicas, das exposições temporárias e das colaborações entre a Escola Livre e as instituições culturais da cidade, procura-se demonstrar de que modo a pedagogia das artes industriais contribuiu para a configuração da museologia conimbricense. Sustenta-se, assim, que esta inter-relação favoreceu a consolidação de um modelo museológico orientado para a educação estética, a formação técnica e a afirmação identitária do património regional.

Por fim, a comunicação evidencia o impacto duradouro desta dinâmica na afirmação de Coimbra como um centro relevante na renovação do ensino artístico e da museologia em Portugal, sublinhando o papel das artes industriais enquanto mediadoras entre educação, produção artística e discurso patrimonial durante o período em análise, cujo terminus temporal coincide com a morte de António Augusto Gonçalves (1932).

Keywords // Palavras-chave: Artes Industriais; Escola-Livre; Museus; Coimbra.

Associações Populares de Abril: espaços de aprendizagem e construção de sentidos na resposta aos desafios do nosso tempo

Maria João Antunes (1), Isabel Timóteo (1)(2), Hugo Monteiro (1)(3), Petra de Carvalho Abreu (1)

1 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 - inED - Centro de Investigação & Inovação em Educação
3 - IF-UP Instituto de Filosofia da Universidade do Porto

A relação intrínseca entre a forma como as pessoas se organizam, coletiva e autonomamente, para responder a desafios sociais e a produção de cultura e aprendizagens que emergem dessa organização (Choudry, 2015) apresenta-se hoje não apenas como uma dimensão incontornável para a compreensão da democracia portuguesa, mas também como um desígnio para a construção de um futuro coletivo sustentável e digno. Num tempo caracterizado por Richard Sennett (2001) como de "corrosão do carácter no novo capitalismo", as associações populares produzem solidariedades e sentidos coletivos que, para além de constituírem camadas de proteção em tempos marcados pela fragmentação, encerram em si mesmas potencial para a construção de novos significados para o viver em comum.

A presente comunicação pretende contribuir para a caracterização e discussão das aprendizagens e dos conhecimentos produzidos no contexto da participação associativa e, em particular, na sociedade portuguesa, ao longo de meio século de democracia. Baseia-se no trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto "AprilGrassroots: Construir a Democracia Participativa – Associações Populares de Abril no Porto", sediado no INED, que assenta principalmente em três estudos de caso realizados em associações da cidade do Porto, criadas na sequência da Revolução Portuguesa. Enquanto espaços de negociação e de oposição, as associações populares afirmam-se como contextos de resistência e de luta de setores populares. Estas associações respondem a necessidades sociocomunitárias diversas e permitem a ação e intervenção social, educativa, cultural, assistencial ou reivindicativa em campos e dimensões muito distintos (Antunes et al., 2025).

No caso do projeto "AprilGrassroots", parte-se do estudo de caso da Universidade Popular do Porto – associação que situa a sua intervenção no campo educativo, em particular na educação de adultos; da Associação Nacional de Deficientes Sinistrados no Trabalho – que atua em torno das condições de vida de trabalhadores com deficiência adquirida em contexto laboral; e da Associação de Moradores da Lomba – surgida do movimento popular em torno do direito à habitação durante o Processo Revolucionário em Curso (PREC).

A partir dos dados recolhidos no projeto de investigação, através de entrevistas a ativistas associativos, análise documental e observação em contexto, centramo-nos no campo emergente e interdisciplinar denominado originalmente, na literatura anglófona, como social movement learning (Kuk & Tarlau, 2020; Choudry, 2015), procurando contribuir para a caracterização dos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento que se operam no seio da ação associativa.

A análise evidencia múltiplas aprendizagens – ao nível do saber, do saber ser, do saber fazer e do saber estar – que se produzem e transformam na prática coletiva, articuladas com processos de compreensão crítica do mundo. Sustentada por laços emocionais e valores éticos, a participação associativa traduz-se num sentido de missão e de militância que explica a persistência do compromisso, a sua continuidade geracional e a articulação entre diferentes formas de militância que se reforçam mutuamente.

Keywords // Palavras-chave: associativismo; participação; aprendizagens; democracia.

Antunes, M. J; Timóteo, I.; Monteiro, H., Rocha, C. & Martins, T. (2025). Associações populares e Democracia Participativa: Raízes e horizontes de um projeto em curso. Revista Sinergias (18), 69-79. https://sinergiased.org/associacoes-populares-e-democracia-participativa-raizes-e-horizontes-de-um-projeto-em-curso/

Choudry, A. (2015). Learning activism: The intellectual life of contemporary social movements. University of Toronto Press.

Kuk, H. S., & Tarlau, R. (2020). The confluence of popular education and social movement studies into social movement learning: A systematic literature review. International Journal of Lifelong Education, 39(5–6), 591–604. https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1845833

Sennet, R. (2001). A corrosão do carácter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo (16.ª ed.). Editora Record.

ICRE2026-31076

Board Games no Ensino da Programação

Pedro Neves Rito (1)

1 - Instituto Politécnico de Viseu

A utilização de board games no contexto educativo tem vindo a ganhar relevância como estratégia pedagógica capaz de promover envolvimento, motivação e desenvolvimento cognitivo. A literatura recente evidencia que os jogos de tabuleiro constituem espaços de aprendizagem onde o conhecimento emerge do próprio processo de jogar, das interações entre participantes e da resolução de problemas integrados nas mecânicas do jogo. Neste sentido, a sua aplicação ao ensino da programação apresenta potencial para transformar a perceção desta área, frequentemente considerada abstrata e exigente.

Os board games distinguem-se dos jogos digitais por privilegiarem a interação presencial, a negociação de regras e a construção coletiva de significado. Esta dimensão social é particularmente relevante no ensino da programação, onde o pensamento lógico, a decomposição de problemas e o raciocínio sequencial podem ser explorados através de desafios estruturados em formato analógico. Ao simplificar sistemas complexos, os jogos de tabuleiro tornam conceitos técnicos mais acessíveis, favorecendo o desenvolvimento de pensamento computacional em contextos formais e informais. A evidência empírica demonstra que a integração de jogos, incluindo jogos de tabuleiro, pode melhorar o desempenho académico, a motivação e a interação social dos estudantes. Num estudo experimental em educação científica, verificou-se que grupos que utilizaram jogos apresentaram níveis superiores de envolvimento e motivação comparativamente a abordagens tradicionais. Estes resultados são corroborados por investigações que associam a gamificação ao aumento do envolvimento em disciplinas consideradas difíceis, como as linguagens de programação. Para além do impacto cognitivo, os jogos influenciam também a dimensão emocional da aprendizagem. A utilização de jogos cooperativos revelou efeitos positivos nas emoções associadas ao estudo das ciências, contribuindo para a manutenção de emoções positivas e para a melhoria do desempenho de alunos com níveis médios ou baixos de aproveitamento. Este aspeto é particularmente relevante no ensino da programação, onde a frustração e a ansiedade podem constituir barreiras significativas. A investigação sobre jogos sérios evidencia ainda que experiências imersivas, o envolvimento significativo e a aprendizagem pela ação são características centrais de jogos educativos eficazes. Embora muitos estudos incidam sobre ambientes digitais, estas características podem igualmente ser incorporadas em board games concebidos para ensinar programação, por exemplo através de missões baseadas em algoritmos, cartas que representam instruções ou tabuleiros que simulam fluxos de execução.

Assim, a utilização de board games no ensino da programação pode configurar-se como uma resposta pedagógica inovadora aos desafios contemporâneos da educação, promovendo competências cognitivas, sociais e emocionais. Ao articular lógica, colaboração e experimentação num ambiente estruturado mas lúdico, estes jogos podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva, alinhada com as exigências da literacia digital no Ensino Superior.

Keywords // Palavras-chave: boardgames; aprendizagem ; programação.

Bayeck, R. Y. (2020). Examining board gameplay and learning: A multidisciplinary review of recent research. Simulation & Gaming, 51(4), 411–431. https://doi.org/10.1177/1046878119901286

Chen, S., Husnaini, S. J., & Chen, J.-J. (2020). Effects of games on students' emotions of learning science and achievement in chemistry. International Journal of Science Education, 42(13), 2224–2245. https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1817607

Khaleel, F. L., Ashaari, N. S., & Wook, T. S. M. T. (2020). The impact of gamification on students learning engagement. International Journal of Electrical and Computer Engineering, 10(5), 4965–4972. https://doi.org/10.11591/ijece.v10i5.pp4965-4972

Othman, M. K., & Ching, S. K. (2024). Gamifying science education: How board games enhances engagement, motivate and develop social interaction, and learning. Education and Information Technologies, 29, 24525–24561. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12818-5

Tan, C. K. W., & Nurul-Asna, H. (2023). Serious games for environmental education. Integrative Conservation, 2, 19–42. https://doi.org/10.1002/inc3.18

Adolescents' perspectives on reading habits, interests and experiences at school: A qualitative study

Sofia Guichard (1), Carolina Guedes (1), Patrícia Moreira (1), Teresa Leal (1)(2), Diana Alves (1)(2), Catarina Grande (1)(2), Ana Camacho (1)(2), Joana Cadima (1)(2)

1 - Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Porto, Porto, Portugal
2 - Center for Psychology at the University of Porto

Literacy, and particularly reading, is essential for individual development, educational success, and active citizenship (OECD, 2023). Nevertheless, Portuguese students frequently demonstrate comparatively low levels of reading proficiency for their age-level (OECD, 2023). Research consistently shows that reading motivation and reading for pleasure are strongly associated with reading achievement across the school years (Torppa et al., 2020; Toste et al., 2020). At the same time, a decline in reading habits and motivation is often observed from childhood into adolescence, particularly between ages 13 and 15 (Clark et al., 2024). Although previous studies have documented trends in achievement and motivation, they have relied primarily on self- or teacher-reports, whereas fewer have emphasized adolescents' perspectives through in-depth discussions of their reading experiences. The present study addresses this gap by examining adolescents' perspectives on their reading habits, interests, and school-based experiences through a qualitative approach.

Participants were 70 adolescents aged between 13 and 15 years (M = 14.08; SD = 0.36; 61% girls; 90% born in Portugal) attending a public school in Northern Portugal. Students participated in focus groups (6–10 students per group; 37–47 minutes each), during which visual stimuli were used to prompt discussion. Data were analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006).

Results revealed varied reading habits and interests. Four recurring perspectives emerged in adolescents' perspectives: (a) I read because I like to ("I like to read, especially at night before going to sleep"; "I really enjoy commenting on the books I read"); (b) I read digitally ("Being on my phone with my friends, reading certain things, is a fun part of our daily life"; "I read messages and movie subtitles"); (c) I read because I have to ("If I'm forced to, otherwise I don't read anything"; "We are required to read because we have assignments"); and (d) I don't like to read ("I don't like reading"; "Watching a movie or a series excites me more"). Regarding school experiences, students valued classroom practices that promoted reflection, action-oriented narratives, and active participation ("It has to make us reflect"; "Texts with more action"; "When we acted out dramatic texts, it made the text less boring"; "Writing what we think"). Conversely, participants criticized texts explored in the classroom as outdated, linguistically distant, or disconnected from contemporary adolescent life ("We don't see ourselves in our daily lives in those books"; "It's a language we don't really understand"; "The books are very old"). Many expressed a desire for more recent authors, adolescent-relevant themes, and greater thematic diversity ("They could include more recent authors"; "More variety"). Participants also proposed improvements to the school library, including updating collections, diversifying genres, creating more comfortable reading spaces, involving students in book selection, and promoting reading challenges ("Create a space just for reading, with sofas and cozy corners"; "They could ask us which books we want"; "Propose more challenges").

Findings highlight the diversity of adolescents' reading experiences and underscore the importance of reconciling curricular objectives with participatory approaches that value students' perspectives on reading during a critical developmental period.

Keywords // Palavras-chave: adolescents, focus-groups, reading.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Clark, C., Picton, I., Cole, A., & Oram, N. (2024). Children and young people's reading in 2024. National Literacy Trust.

OECD (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other-a longitudinal study across grades 1 and 9. Child Development, 91(3), 876–900. https://doi.org/10.1111/cdev.13241

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for k–12 students. Review of Educational Research, 90(3), 420-456. https://doi.org/10.3102/0034654320919352

ICRE2026-32225

A Experiência da Produção de Artigos Científicos como Metodologia na Disciplina de Redes de Computadores

Anelise Kologeski (1)

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Existem várias formas de apresentação do conhecimento, seja em livros, sites ou revistas, pela contação de histórias ou relatos de experiência por outras pessoas, normalmente mais velhas, ou até mesmo por meio de postagens em redes sociais ou de vídeos na Internet, que consiste em um meio de comunicação muito popular atualmente. O uso de artigos científicos é uma forma de transmitir o conhecimento que é bem aceita e bastante utilizada no meio acadêmico, especialmente para a publicação de resultados importantes quanto às pesquisas desenvolvidas em instituições de ensino, como forma de divulgação, e se encontra facilmente no meio digital e com acesso público e gratuito na grande maioria das vezes, passando por rigorosos critérios de avaliação para sua posterior publicação. Contudo, não é um instrumento muito utilizado dentro da sala de aula, muito menos com turmas da educação básica, já que ele é um modelo de comunicação científica mais conhecido entre alunos de graduação e pós-graduação, ou entre alunos que desenvolvem projetos de pesquisa, embora normalmente os trabalhos desenvolvidos estejam amplamente disponíveis na rede mundial de computadores. Desta forma, relata-se aqui a experiência da produção de artigos científicos na disciplina de Redes de Computadores, com 2 turmas de 4º ano do curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio. Temáticas inovadoras foram majoritariamente escolhidas pelos 26 estudantes para investigação, relacionadas com a disciplina. Dentre os principais temas escolhidos, podem ser citados a Inteligência Artificial, Cidades Inteligentes, Deep e Dark Web, além de Criptomoedas e Marketing Digital, sendo que todas essas temáticas ainda não foram contempladas em atualizações da ementa do curso. Então, 23 trabalhos foram desenvolvidos e compartilhados em aula, em duplas ou de forma individual, demonstrando a apropriação dos estudantes com relação às temáticas investigadas e ao processo de produção e formatação do artigo científico, mostrando assim a eficiência da metodologia adotada como forma de diversificar e ressignificar os métodos de ensino e aprendizagem em sala de aula, trazendo inclusive experiências pessoais dos estudantes e novos pontos de vista e de interesse para muitos.

Keywords // Palavras-chave: Artigo científico, redes de computadores.

BNCC (2025). A pesquisa científica em sala de aula como prática de aprendizagem, inovação e transformação social. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-medio/118-a-pesquisa-cientifica-em-sala-de-aula-como-pratica-de-aprendizagem-inovacao-e-transformacao-social?highlight=WyJjb21wZXRlbmNpYSIsMywiMycyNCcuIiwiY29tcGV0XHUwMGVhbmNpYSAzIl0=>. Acesso em: 26 de nov. de 2025.

Bona, A. S. D.; Rocha, K. C.; Basso, M. V. A. (2023), Uma Prática Investigativa com Dobraduras ancorada no Pensamento Computacional e na Abstração Reflexionante. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 29. , 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação. p. 202-212. DOI: 10.5753/wie.2023.234378. Acesso em: 26 de nov. de 2025.

Correia, D.; Decian, E.; Sauerwein, I. P. S (2017). Ciência e Educação (Bauru) 23 (4), oct-dec/2017. DOI: 10.1590/1516-731320170040010. Acesso em: 26 de nov. de 2025.

Oliveira, F. S.; Fernandes, C. T.; Junqueira, V. L. R. (2022). Finalidade de um Artigo Científico. Florianópolis SC, 2022. Disponível em: < http://www.inf.ufsc.br/~renato.cislaghi/writing/01_Finalidade.htm >. Acesso em: 26 de nov. de 2025.

Matias, V. A. (2020). Metodologia científica no ensino médio e o uso das fontes de informação para pesquisas escolares / Veríssimo Amaral Matias. – 2020. 36 f. : il. Cartilha (Produto Educacional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – Campus Ouro Branco, 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/itabirito/imagens/documentos/copy-4_of_METODOLOGIACIENTFICANOENSINOMDIOEOUSODASFONTESDEINFORMAOPARAPESQUISASESCOLARES.pdf>. Acesso em: 26 de nov. de 2025.

Pereira, R. C. M.; Gonçalves Leite, E. (2023). A produção do gênero artigo científico por alunos de ensino médio: a mobilização de capacidades discursivas. Calidoscópio, 21(1), 102–123. DOI:10.4013/cld.2023.211.06. Acesso em: 26 de nov. de 2025.

Silva, D. F.; Silva, L. F.; Ferreira, M. F.; Sobral, M. P.; Souza, J. (2018). Como trabalhar produção textual com alunos do ensino médio: uma abordagem utilizando artigos científicos. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46716>. Acesso em: 26 de nov. de 2025.

Teixeira, E. H.; Tacca, Í. A. de S.; Silva, P.a G. da; Aquino, G. P.; Vilas Boas, E. C. (2023). Iniciativas de Ensino das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Segurança Cibernética na Educação Básica. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 29. , 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 1028-1036. DOI: https://doi.org/10.5753/wie.2023.235337. Acesso em: 126 de nov. de 2025.

ICRE2026-32753

Diálogos interculturais na educação infantil: Vivências investigativas com povos originários

Viviane Pontes dos Santos (1)

1 - Secretaria de Educação Prefeitura de São Bernardo do Campo

A presente prática pedagógica foi desenvolvida com crianças da Educação Infantil e teve como objetivo promover o conhecimento e a valorização da cultura indígena e dos povos originários, por meio de experiências significativas, investigativas e contextualizadas. A proposta integrou o eixo dos desafios sociais, culturais e educacionais, compreendendo a escola como espaço de diálogo intercultural e de formação para o respeito às diferenças desde a infância. O trabalho culminou na visitação à Aldeia Brilho do Sol, possibilitando às crianças o contato direto com a realidade indígena. A proposta foi construída de forma processual, iniciando-se com investigações prévias realizadas em sala de aula. As crianças participaram ativamente de pesquisas coletivas sobre palavras de origem tupi presentes no cotidiano, hábitos de vida, cultura, danças, formas de organização social e a relação dos povos indígenas com a natureza. Essas pesquisas ocorreram por meio de rodas de conversa, levantamento de hipóteses, registros coletivos e mediação docente, respeitando a curiosidade e o protagonismo infantil. Como parte central do processo, estabeleceu-se um contato direto com os indígenas da Aldeia Brilho do Sol por meio de trocas de mensagens via WhatsApp. As crianças elaboraram perguntas relacionadas às formas de viver, alimentação, locomoção, cuidados com o corpo, organização da escola indígena e rotina diária. Os indígenas responderam aos questionamentos e também demonstraram interesse pela realidade das crianças, promovendo uma troca dialógica e significativa entre culturas distintas. Esse recurso tecnológico ampliou as possibilidades de interação e fortaleceu o vínculo entre a escola e a comunidade indígena, tornando o aprendizado mais concreto e contextualizado. Durante o desenvolvimento da proposta, as crianças foram incentivadas a realizar comparações entre suas próprias vivências e as vivências dos povos indígenas, refletindo sobre semelhanças e diferenças nos modos de viver, aprender e se relacionar com o espaço. As discussões envolveram desde a organização da sala de aula e os conteúdos escolares até práticas cotidianas, como formas de alimentação, banho e deslocamento, favorecendo a construção de uma visão menos estereotipada sobre os povos originários. A visita à aldeia constituiu-se como o momento de síntese da proposta pedagógica, permitindo que as crianças vivenciassem, de forma concreta, aquilo que havia sido investigado anteriormente. A experiência possibilitou aprendizagens significativas, ampliou o repertório cultural das crianças e fortaleceu valores como respeito, empatia e reconhecimento da diversidade cultural. Como encaminhamento da proposta, prevê-se a recepção dos indígenas da aldeia na escola, possibilitando que conheçam a realidade das crianças, seus espaços educativos e suas formas de organização, ampliando o diálogo intercultural e fortalecendo a troca de saberes entre as comunidades. Conclui-se que práticas pedagógicas interculturais na Educação Infantil contribuem de forma significativa para o enfrentamento dos desafios sociais e culturais contemporâneos, promovendo uma educação mais sensível, plural e humanizadora.

Keywords // Palavras-chave: Educação Infantil; cultura indígena; interculturalidade.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

How Adolescents React to Online Body Shaming: Age and Sex Differences

Jana Kvintova (1), Jan Sebastian Novotny (1), Lucie Vachova (1), Hongyang Liu (1), Kamil Kopecky (1)

1 - Palacky University Olomouc, Faculty of Education

Online body shaming is a common yet often underestimated appearance-based online risk in adolescence. While previous research suggests that it can impair emotional well-being, relationships, and self-perception, less is known about how adolescents' responses vary between younger and older adolescents and between girls and boys. This study examined age-group and sex-specific differences in negative responses to online body shaming among Czech adolescents.

Data were drawn from a population-based cross-sectional school survey conducted in the Czech Republic between February and May 2022. The full sample included 9,393 adolescents aged 11–17 years; analyses focused on participants who reported at least one experience of online body shaming (n = 2,428; 25.9%). Negative responses were assessed with an expert-reviewed ad hoc questionnaire and coded as binary indicators across behavioral, relational, and cognitive-emotional domains.

Among exposed adolescents, relational responses were reported with up to 50% prevalence, cognitive-emotional responses with 25–45% prevalence (primarily depressive and anxious feelings), and somatic reactions and substance use with up to 15% prevalence. Somatic reactions were more characteristic of younger adolescents, whereas substance use was more common in older adolescents. Relationally, loss of trust was more prevalent in older adolescents. Cognitive-emotional responses were also more pronounced in older adolescents, particularly negative thoughts, uncontrollable emotions, and self-harm ideation. Girls reported higher levels of internalized distress-related responses, whereas boys more often reported reciprocal harming.

These findings support age-sensitive and sex-sensitive prevention strategies and highlight the need for earlier identification of internalized distress during adolescence.

Keywords // Palavras-chave: Adolescence, body shaming, behavioral response.

Czubaj, N., Szymańska, M., Nowak, B., & Grajek, M. (2025). The Impact of Social Media on Body Image Perception in Young People. Nutrients, 17(9), 1455. https://doi.org/10.3390/nu17091455

Kvintova, J., Vachova, L., Liu, H., Novotny, J. S., Lackova, L., & Kopecky, K. (2025). Patterns of Cognitive Emotional Responses to Online Body Shaming and Pathological Behavior Odds Among Adolescents (11–17). Scandinavian Journal of Psychology, n/a(n/a). https://doi.org/https://doi.org/10.1111/sjop.70054

Novotný, J. S., Kvintová, J., Váchová, L., Szotkowski, R., Kopecký, K., & Romero-Rodríguez, J.-M. (2025). Exploring the Negative Consequences of Online Body Shaming: A Study of Czech Adolescents. Journal of Child and Family Studies. https://doi.org/10.1007/s10826-025-03032-z

Tu, Y., Su, Y., Yang, K., Jin, L., Li, B., Chen, W., Yuan, Y., & Wu, D. (2025). The role of depression and interpersonal trust between anxiety and social avoidance among college students: a structural equation model. Current Psychology. https://doi.org/10.1007/s12144-024-07261-1

Cerolini, S., Vacca, M., Zegretti, A., Zagaria, A., & Lombardo, C. (2024). Body shaming and internalized weight bias as potential precursors of eating disorders in adolescents [Original Research]. Frontiers in Psychology, 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356647

Deviantony, F., Fitria, Y., Rondhianto, R., & Pramesuari Ni Komang, T. (2024). An in depth review of body shaming phenomenon among adolescent: Trigger factors, psychological impact and prevention efforts. South African Journal of Psychiatry, 30(1), 2341. https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v30i0.2341

Di Tata, D., Bianchi, D., Rossi, F., Fatta, L. M., Sette, S., & Laghi, F. (2024). Past body shaming experiences and food and alcohol disturbance in young adults: indirect effects via psychological distress. Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity, 29(1), 60. https://doi.org/10.1007/s40519-024-01687-z

Kudlová, K., Hollá, K., Turzík, J., & Hrkotáčová, N. (2024). Body Shaming in Online Space: Systematic Review. Journal of Ecohumanism, 3(8), 247–263. https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.4728

Moreno, A. G., & Jurado, M. D. M. M. M. (2024). Intervention programs for the prevention of bullying and the promotion of prosocial behaviors in adolescence: A systematic review. Social Sciences & Humanities Open, 10, 100954. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100954

ICRE2026-33333

Histórias que Unem: Produção Colaborativa de E-books Multimodais na Promoção do Respeito e do Envolvimento Familiar no 3.º Ano

Francisca Lopes (1), Ana Miguel Almeida (1), Suzel Casimiro (2), Paula Quadros-Flores (1)(3)

1 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 - Agrupamento de Escolas do Amial
3 - inED

A promoção do respeito entre pares e o fortalecimento da relação escola–família assumem particular relevância no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo em contextos que exigem o desenvolvimento de competências colaborativas, comunicativas e socioemocionais. Neste nível de ensino, a aprendizagem está profundamente ligada à construção de relações positivas, à empatia, à autorregulação emocional e à capacidade de cooperação entre alunos. O projeto Histórias que unem procurou responder à questão: qual o impacto da produção colaborativa de e-books multimodais na promoção do respeito entre pares e no reforço do envolvimento familiar numa turma do 3.º ano? O estudo teve como objetivo compreender de que forma a construção coletiva de narrativas digitais poderia melhorar as dinâmicas de cooperação, respeito e desenvolvimento socioemocional entre alunos, bem como potenciar a participação das famílias no processo educativo. Adotou-se uma metodologia de Investigação-Ação, desenvolvida no âmbito da Prática Educativa Supervisionada. A intervenção estruturou-se na produção colaborativa de três e-books multimodais, integrando texto, imagem e som, com organização dos alunos em grupos com papéis definidos e responsabilidades partilhadas, favorecendo a comunicação, a escuta ativa e a tomada de decisões conjuntas. Um dos e-books finais foi também traduzido para Língua Gestual Portuguesa, promovendo princípios de inclusão, acessibilidade e sensibilidade às diferenças. A recolha de dados realizou-se através de observação participante, grelhas de observação estruturadas, registos de campo, análise das produções dos alunos e recolha de feedback das famílias. Os resultados evidenciaram um aumento do envolvimento e da motivação dos alunos, bem como melhorias progressivas nas dinâmicas de cooperação, empatia, escuta ativa e gestão de conflitos, indicadores relevantes do desenvolvimento socioemocional em contexto de aprendizagem colaborativa. Verificou-se igualmente um reforço da ligação escola–família, traduzido numa maior valorização do processo de aprendizagem por parte dos encarregados de educação. Conclui-se que a produção colaborativa de e-books multimodais constitui uma estratégia pedagógica eficaz na promoção de aprendizagens académicas, sociais e emocionais, contribuindo para o desenvolvimento do respeito entre pares, para o fortalecimento do envolvimento familiar no contexto educativo e para a valorização de práticas inclusivas através da tradução do recurso para Língua Gestual Portuguesa.

Keywords // Palavras-chave: multimodalidade; colaboração; socioemocional; respeito; família.

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.Routledge.

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.). Westview Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Humor organizacional na burocracia escolar: entre mediação e resistência simbólica

Raul Manuel Preto Alonso (1)(2)

1 - Universidade de Santiago de Compostela
2 - inED Centro de Investigação e Inovação em Educação

Os estudos sobre burocracia escolar têm-se concentrado sobretudo na avaliação dos seus efeitos sobre o tempo pedagógico, o bem-estar docente e os processos de intensificação do trabalho. Em contraste, é ainda reduzida a atenção dedicada às formas pelas quais os professores elaboram discursivamente essa experiência. Neste enquadramento, a presente comunicação apresenta resultados de uma reanálise qualitativa secundária focada nas expressões de humor e ironia identificadas em frases produzidas numa questão aberta de um inquérito sobre burocracia escolar aplicado a atores educativos em contexto de escola pública.

O instrumento original tinha como foco a perceção da burocracia por professores e diretores escolares, sendo a última questão destinada a comentários livres, sem orientação quanto ao estilo discursivo. Não foi solicitado humor nem ironia. Contudo, na leitura aprofundada das respostas escritas verificou-se a presença recorrente de formulações metafóricas e hiperbólicas com potencial valor irónico ou crítico.

Metodologicamente, procedeu-se a uma análise temática reflexiva de natureza semântico-funcional, incidindo sobre enunciados autónomos com marcadores linguísticos de distanciamento avaliativo, como hipérbole, metáfora mecanicista, maiúsculas enfáticas ou formulações circulares. A unidade de registo foi o enunciado completo. O objetivo não foi quantificar atitudes, mas identificar padrões discursivos e interpretar a sua possível função organizacional no contexto da experiência regulatória vivida pelos participantes.

A análise permitiu identificar quatro temas discursivos principais.

Primeiro, uma ironia da autorreferencialidade, na qual a burocracia é representada como sistema autoprodutivo e desligado da missão pedagógica, visível em formulações que sugerem repetição estrutural, como "repetição em papel do que informatizado está" ou a ideia de que muitos documentos "ninguém lê".

Segundo, metáforas mecanicistas e industriais, que constroem a escola como estrutura despersonalizada e excessivamente formalizada, através de expressões como "biblioteca universal de burocracia", configurando uma representação organizacional marcada pela acumulação e pela lógica procedimental.

Terceiro, uma ironia da performatividade institucional, patente em formulações que sugerem teatralização ou produção de evidência para efeitos externos, como quando se afirma que é maior "o tempo despendido a 'explicar' às hierarquias o que se vai desenvolver e 'como correu', do que aquele efetivamente passado com os alunos".

Quarto, hipérboles de saturação documental, que dramatizam a desproporção entre produção administrativa e finalidade educativa, como na afirmação "Quando comecei a trabalhar era 90% professor e 10% burocrata, agora sou o contrário" ou no apelo "Abaixo a BUROCRACIA! Deixem-me ser PROFESSORA".

A interpretação destes padrões sugere que o humor e a ironia podem ser lidos como recursos discursivos de mediação face à intensificação regulatória. Em vez de constituírem resistência organizada, estes enunciados parecem configurar micro-práticas simbólicas de distanciamento crítico e reafirmação da centralidade pedagógica da profissão, funcionando como mecanismos de elaboração simbólica da experiência burocrática, sem implicar intencionalidade consciente.

Assim, o humor pode ser interpretado como dispositivo de reconfiguração simbólica do sentido da regulação no quotidiano escolar. Ao deslocar o foco da análise dos "impactos" para os modos de enunciação da burocracia, esta comunicação abre um campo de investigação sobre identidade profissional, cultura organizacional e formas subtis de contestação na governação escolar contemporânea em contextos de crescente normalização administrativa.

Keywords // Palavras-chave: accountability; burocracia; humor; performatividade, resistência.

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

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

DeHart-Davis, L., & Pandey, S. K. (2005). Red tape and public employees: Does perceived rule dysfunction alienate managers? Journal of Public Administration Research and Theory, 15(1), 133–148. https://doi.org/10.1093/jopart/mui007

Huber, G. (2022). Putting humour to work: To make sense of and constitute organizations. International Journal of Management Reviews, 24(4), 535–554. https://doi.org/10.1111/ijmr.12292

Pangrazio, L., Selwyn, N., & Cumbo, B. (2023). A patchwork of platforms: Mapping data infrastructures in schools. Learning, Media and Technology, 48(1), 65–80. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2035395

Romero, E. J., & Pescosolido, A. T. (2008). Humor and group effectiveness. Human Relations, 61(3), 395–418. https://doi.org/10.1177/0018726708088999

Şahin, A. (2021). Humor use in school settings: The perceptions of teachers. SAGE Open, 11(2). https://doi.org/10.1177/21582440211022691

Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with

teacher wellbeing: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 36, 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Futuros sustentáveis para culturas musicais em refúgio: educação e resiliência no caso do Afghanistan National Institute of Music in Portugal (ANIMP)

Klênio Jonessy de Medeiros Barros (1), Klênio Barros (1)

1 - CIPEM / INET-md – Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

أتمنى لك رحلة سعيدة [للعودة] إلى المنزل

Este estudo analisa o papel da educação musical na sustentabilidade de culturas musicais em situação de vulnerabilidade e deslocamento, tomando como caso o Afghanistan National Institute of Music (ANIM), escola fundada em 2010, em Cabul, por Ahmad Naser Sarmast, cuja missão humanística foi abruptamente interrompida em 2021 com a proibição da música em todo o país pelo movimento islâmico Talibã, comprometendo a transmissão intergeracional e a vitalidade das práticas musicais afegãs.

Na sequência dessa proibição, em 2021, os jovens músicos da ANIM foram perseguidos e forçados a abandonar o Afeganistão. Portugal acolheu esta comunidade, assegurando a continuidade da sua atividade na cidade de Braga através do ANIMP, onde são lecionadas aulas de teoria musical hindustânica e de instrumentos como a sitar e o rubab, bem como apresentados repertórios afegãos em contexto orquestral e em pequenos ensembles. Paralelamente, o acolhimento concretizou-se em colaboração com a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, onde os alunos do ANIMP frequentam o ensino artístico especializado, beneficiando, de acordo com os planos curriculares nacionais, de uma formação ocidental em Música.

A integração no sistema educativo português, articulada com a continuidade das práticas musicais afegãs, evidencia a possibilidade de um diálogo intercultural que ultrapassa a dimensão do acolhimento, configurando-se como um processo de reconstrução identitária e de resistência cultural mediado pela Educação Musical.

O estudo parte da seguinte questão: de que modo pode a educação musical sustentar ecossistemas musicais deslocados, garantindo continuidade sem cristalizar a tradição? Ancorado na Etnomusicologia aplicada e numa perspetiva ecológica da cultura musical (Titon; Schippers; Grant), o estudo compreende a sustentabilidade como a capacidade de um ecossistema musical manter vitalidade através do equilíbrio entre aprendizagem, comunidade, recursos, enquadramento institucional e circulação. A resiliência é entendida como a manutenção de identidade e continuidade perante a adversidade; a gestão adaptativa, como estratégia de identificação de vulnerabilidades e reforço de competências. Esta abordagem articula-se com os princípios da UNESCO relativos à salvaguarda do património cultural imaterial e à centralidade da educação na construção de futuros sustentáveis.

Metodologicamente, desenvolveu-se um estudo de caso de natureza etnográfica, com trabalho de campo realizado em Braga (2024–2025), integrando observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A análise combinou os cinco domínios de sustentabilidade musical (Schippers) com o Music Vitality and Endangerment Framework (Grant), permitindo mapear o ecossistema musical do ANIMP e identificar interdependências entre sistemas de aprendizagem, práticas comunitárias, políticas, recursos e processos de mediação cultural.

Os resultados demonstram que a vitalidade das práticas musicais afegãs em contexto de refúgio depende de um equilíbrio dinâmico entre preservação, inovação e mediação educativa. Identificaram-se vulnerabilidades, mas também fortes mecanismos de resiliência sustentados por pedagogias interculturais e redes colaborativas. Outrossim, os resultados apontam que a educação musical, quando orientada por uma perspetiva ecológica e participativa, não apenas preserva repertórios, mas fortalece ecossistemas musicais deslocados, convertendo vulnerabilidade em capacidade adaptativa, continuidade cultural e responsabilidade social.

Keywords // Palavras-chave: Sustentabilidade, Educação, Música, Resiliência, Refúgio.

_Grant, C. (2024, in press). Sustainable futures for music practices: Opportunities for music education [Transcript of keynote presentation at the 3rd European Music School Symposium, Vienna, Austria, 6–7 October 2023]. Finnish Journal of Music Education. https://doi.org/10.16993/fjme.12345

_Reyes, A. (1999). Songs of the caged, songs of the free: Music and the Vietnamese refugee experience. Temple University Press.

Rice, T. (1987). Toward the Remodeling of Ethnomusicology. Ethnomusicology, 31, 469-487.

RTP. (2022). Saving the musicians in Kabul - Mission: Impossible [Documentário]. Realizado por Anne-Frédérique Widmann. https://www.rtp.pt/programa/tv/p43357

_Sakata, H. L. (2012). Afghanistan: Multidisciplinary Perspectives [Artigo de destaque, Vol. 17(2)]. Education About Asia. Disponível em: https://www.asianstudies.org/publications/eaa/archives/music-in-afghanistan

_Sarmast, A. N. (2000). Ustad Mohammad Salim Sarmast: A 20th Century Afghan Composer, and the First Symphonic Score of Afghanistan. Monash Asia Institute, Monash University.

Sarmast, A. N. (2004). A Survey of the History of Music in Afghanistan, from Ancient Times to 2000 AD, with Special Reference to Art Music from c. 1000 AD. Tese de Doutoramento, Monash University.

_Sarmast, A. N. (2007). The Naghma-ye Chārtuk of Afghanistan: A new perspective on the origin of a solo instrumental genre. Asian Music, 38(2), 97-114. https://doi.org/10.1353/amu.2007.0036
_Sarmast, M. S. (2024). فروپاشی معیارها؛ تاملی بر بحران القاب هنری در موسیقی افـغانسـتان [O colapso dos critérios: uma reflexão sobre a crise dos títulos artísticos na música do Afeganistão]. Kabul: مرکز مطالعات موسیقی افغانستان [Centro de Estudos Musicais do Afeganistão]. https://8am.media/fa/the-collapse-of-standards-a-reflection-on-the-crisis-of-artistic-titles-in-afghan-music/?fbclid=IwZnRzaAN0YVBleHRuA2FlbQIxMQABHpeTyEBzGI04gzGueuE7oat-MewENS-bqiuiM6QrdEP3JAJYz5HpgbmEevFSs_aem_fOkzHUv1zvjPapyTIr-O7Ow
_Schippers, H. (1996). Teaching world music in the Netherlands: Towards a model for cultural diversity in music education. International Journal for Music Education, 27, 16–23.
_Schippers, H. (2010). Facing the music: Shaping music education from a global perspective. Oxford University Press. Schippers, H. (2015). Applied ethnomusicology and intangible cultural heritage: Understanding "ecosystems" of music as a tool for sustainability. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), The Oxford handbook of applie ethnomusicology (pp. 134–157). Oxford University Press.
_Schippers, H. (2016). Sound futures: Exploring the ecology of music sustainability. In H. Schippers & C. Grant (Eds.), Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective (pp. 353–367). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190259075.001.0001
_Schippers, H. & Grant, C. (2016). Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective. Oxford University Press. Titon, J. T. (2016). Sustainability, resilience, and adaptive management for applied ethnomusicology. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), The Oxford handbook of applied ethnomusicology (pp. 157–195). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.8
_Teles, Â. R. M. (2024). Fighting the beast with music: Processos de reconstituição identitária de refugiados – Um estudo de caso da ANIM [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/163043/3/696621.pdf
_Titon, J. T. (2008). Knowing fieldwork. In G. F. Barz & T. J. Cooley (Eds.), Shadows in the field: New perspectives for fieldwork in ethnomusicology (2nd ed., pp. 1 22). Oxford University Press.
_Titon, J. T. (2009a). Music and sustainability: An ecological viewpoint. The World of Music, 51(1), 119–137.
_Titon, J. T. (2016). Sustainability, resilience, and adaptive management for applied ethnomusicology. In S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), The Oxford handbook of applied ethnomusicology (pp. 157–195). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199351701.013.8
_Titon, J. T. (2023). Eco-trope or eco-tripe? In A. S. Allen & J. T. Titon (Eds.), Sounds, ecologies, musics (pp. 281-299). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780197546642.003.0014
_Titon, J. T. (ed.) (2009b). Special Issue on 'Music and Sustainability'. The World of Music, 51(1).
_UNESCO (2024). UNESCO Framework for Culture and Arts Education. Acedido em: https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_CLT-EDWCCAE20241.pdf (Acedido em 20/08/2025).
_UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages. (2003). Language vitality and endangerment. UNESCO. https://ich.unesco.org/doc/src/00120-EN.pdf
_UNESCO. (2022). Basic texts of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. UNESCO. https://ich.unesco.org

ICRE2026-34003

O método histórico na era digital. Tendências e desafios no Ensino Básico.

Raquel Cecília da Silva Carneiro (1)

1 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

As Ciências Sociais e Humanas distinguem-se das Ciências Físicas e Naturais na medida em que o objeto de estudo, o Homem, na sua subjetividade é analisado por meio da razão interpretativa, pelo próprio ser humano (Mardones, 1991). No contexto da área de saber de Estudo do Meio, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e de História e Geografia de Portugal, no 2.º CEB, esta característica é realçada pelos objetivos inerentes às respetivas áreas didáticas, que têm vindo a incorporar o método histórico no currículo escolar. Enquanto ciência que se constrói e se sustenta em informações provenientes de diversas fontes, o ensino e a aprendizagem da História pressupõem o desenvolvimento do conhecimento histórico, a par de competências de pesquisa, de análise, de criação de hipóteses, de resolução de problemas, de questionamento a partir de diferentes perspetivas históricas e historiográficas. O principal desafio da planificação de aulas e de atividades, na época atual, e como observado em práticas de formação docente, não se configura na criatividade dos professores, que não raras vezes advém de sugestões da Inteligência Artificial, posteriormente desenvolvidas e adaptadas, mas sim em critérios de validade e de ética das propostas que, aliás, têm vindo a ser fragilizados com os avanços da era digital. As tentativas de motivação dos alunos, focadas numa tendência "não transmissiva" dos conteúdos, põem em causa o método histórico, desencadeando um círculo vicioso, no qual participam professores e alunos e cujo efeito bola de neve se procura analisar e questionar.

Keywords // Palavras-chave: Método histórico; IA; 1.º/2.º CEB.

Mardones, J. M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Anthropos.

ICRE2026-34130

A escrita criativa ao serviço de uma educação e consciencialização ambiental mais sustentável: interação entre literatura e música de autores portugueses contemporâneos

Rosário Santana (1), Helena Santana (2)

1 - Instituto Politécnico da Guarda
2 - Universidade de Aveiro

A produção musical dirigida a um público mais jovem, sobretudo o infantil, vai ganhando um espaço cada vez mais importante no conjunto da obra produzida por autores portugueses a partir de meados do século XX. De entre elas, podemos referir como exemplo A Menina do Mar (1958) e Aquela Nuvem e as Outras (1987) da autoria de Fernando Lopes-Graça sobre texto homónimo de Sophia de Mello Breyner e Eugénio de Andrade respetivamente, ou As Cançõezinhas da Tila (1958-59) do mesmo compositor, sobre poemas de Matilde Rosa Araújo. Mais recentemente, podemos referir as obras O violino cigano (2005-06) para narrador e orquestra, e Como se faz Cor-de-laranja (2006-07) de Pedro Faria Gomes ou O LOBO DIOGO E O MOSQUITO VALENTIM - in memoriam Francis Poulenc (2002) da autoria de Eurico Carrapatoso. Deste autor relevamos ainda as obras A Floresta (2003-04) sobre texto de Sophia de Mello Breyner, ou as obras Fala Bicho (2017) sobre texto da autoria de Violeta Figueiredo, bem como Um Pequeno Conto Musical (2010) sobre o texto A Arca do Tesouro, da autoria de Alice Vieira. Sobre texto de Mello Breyner destacamos também a obra O Rapaz de Bronze de Nuno Côrte-Real. Mais recentemente, Tiago Derriça compôs as obras Uma descoberta importante (2017) e Um banho de sons (2017) para narrador e orquestra, Verão (2016) para piano e coro, Chuva (2016) para piano e conjunto Orff e ainda Frei João sem Cuidados (2019) para coro, piano e orquestra, uma obra baseada num conto popular português. Podemos ainda referenciar Carlos Garcia, que compôs um conjunto de obras difundidas pela Orquestra Geração e Sérgio Azevedo.

No que concerne a obra de Sophia de Mello Breyner, percebemos ser vasta e significativa. Integrando o Plano Nacional de Leitura, e alvo do interesse de numerosos compositores, foi por nós utilizada em contexto de escrita criativa e como recurso para a implementação de prática educativa de modo a promover uma educação e consciencialização ambiental mais sustentável. De modo a perceber da pertinência do seu uso neste contexto, e seguindo os pressupostos elencados, estabelecemos como objetivo a concretização de um projeto artístico onde, para além da objetivação de uma nova narrativa utilizando a técnica da escrita criativa, fomentámos uma discussão sobre o meio ambiente e a importância da implementação de ações que se integrem no âmbito dos objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS). A realização desses projetos, onde confluem as distintas áreas da Educação Artística, permitiu aos intervenientes escrever uma história onde questões relacionadas com o meio ambiente e os objetivos do desenvolvimento sustentável estivessem enunciadas. Na implementação do projeto, analisámos os elementos da narrativa original para que, de acordo com as novas intenções criativas, delineassem os conteúdos do novo projeto artístico. De modo a perceber da pertinência desta nossa proposta, foram construídas e aplicadas ferramentas de obtenção de dados. Dos dados obtidos, percebemos o incremento das aquisições no âmbito das Expressões Artísticas e das novas tecnologias ao serviço da criação musical.

Keywords // Palavras-chave: Breyner, Carrapatoso, escrita criativa, ODS.

Ayres d'Abreu, Ed. L. (2019a). A Menina do Mar. Guião. Manuscrito do compositor.

Ayres d'Abreu, Ed. L. (2019b). A Menina do Mar. Conto Musical a partir d'A Menina do Mar de Sophia de Mello Breyner Andresen. Partitura. Edição do autor.

Bettelheim, B. (1998). Psicanálise dos contos de fadas. Venda Nova: Bertrand Editora.

Carrapatoso, E. (s.d.). Eurico Carrapatoso Composer. Acedido em 22 agosto 2022. https://carrapatoso-eurico.weebly.com/

Ler+. Plano Nacional de Leitura (s.d.). Acedido em 6 novembro 24. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home.

Mello Breyner Andresen, S. (2019). A Menina do Mar. Edições Valentim de Carvalho, S. A.

Melo, Ed. (2017). O Rapaz de Bronze. Acedido em 22 de agosto 2022. http://www.eduardamelo.com/agenda/rapaz-de-bronze-ccb-2017/

Murray Schafer, R. (1977). A Afinação do Mundo. Fundação Editora da UNESP.

Murray Schafer, R. (1986). O Ouvido Pensante. Fundação Editora da UNESP.

Sasseti, B. & Batarda, B. (2021). Menina do Mar. Casa Bernardo Sassetti. CD 3592449.

Vilar, S. (2018). Entrevista de Sara Vilar a Eurico Carrapatoso sobre A Floresta. (informação partilhada pelo autor).

ICRE2026-34401

Inside Gender-Responsive Classrooms: A Study of Student Perceptions and Teacher Practices in Tanzania.

Mallya Asha Mussa (1)

1 - Beijing Normal University

This qualitative study investigates students' experiences and teachers' practices that adhere to gender-responsive pedagogy (GRP) in Tanzanian classrooms. The research includes teachers, students, and school leaders, totaling 40 participants. Findings from student focus groups reveal experiences of fair treatment but also highlight ongoing challenges such as teacher pressure, offensive language, and cultural discomfort in mixed-gender settings. Teacher interviews and observations show that although GRP is recognized in lesson planning and materials, its implementation in the classroom remains inconsistent. While some strategies promote inclusivity, others, including language use and classroom organization, still reflect gender bias. The study highlights culturally responsive and gender-sensitive teaching practices that extend beyond equal treatment to address the diverse needs and experiences of all students.

Keywords // Palavras-chave: Gender-Responsive pedagogy, primaryschool, Tanzania.

Mallya Asha Mussa holds a Bachelor of Arts with Education from the Muslim University of Morogoro, Tanzania. She also holds a Master of Comparative Education from Beijing Normal University, China. Her research interest is in gender and education. Currently, she is a PhD student in Comparative Education at the Institute of International and Comparative Education, Beijing Normal University, China.

ICRE2026-34601

Africa Is Not a Country—Teaching Contemporary African Literature in Higher Education

Sofia Araujo (1)

1 - School of Education Porto Polytechnic

This paper examines the use of contemporary African literature in higher education as a pedagogical strategy for challenging monolithic representations of Africa, with a specific focus on Nigerian literature as a case study. Responding to the persistent stereotype of Africa as a single, homogeneous entity, the study explores how selected Nigerian literary texts–spanning fiction, memoir, and short stories–foreground cultural plurality, historical specificity, and everyday lived experience. Drawing on classroom-based qualitative data, including student oral reflections and close textual analysis, the paper demonstrates how Nigerian literature enables students to interrogate preconceived notions about Africa related to identity, gender, politics, language, and modernity. The findings suggest that when taught intentionally, these texts function as counter-narratives that disrupt reductive imaginaries and encourage critical engagement with questions of representation and power. Ultimately, the paper argues that centering Nigerian literature in the higher-education curriculum not only reinforces the idea that "Africa is not a country," but also positions literature as an effective and accessible tool for deconstructing stereotypes and fostering more nuanced global understanding in the university classroom.

Keywords // Palavras-chave: Postcolonial studies; Higher Education.

A persistência da burocracia escolar em contextos de governação multinível: evidência qualitativa do sistema educativo português

Raul Manuel Preto Alonso (1)(2)

1 - Universidade de Santiago de Compostela
2 - inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

Nas últimas décadas, a expansão da burocracia escolar tem sido amplamente documentada na literatura internacional, frequentemente associada a políticas de accountability, avaliação externa e digitalização da governação educativa. Contudo, permanece insuficientemente compreendido o modo como essas exigências administrativas se estabilizam, persistem e se reproduzem nas práticas organizacionais das escolas.

Reformas orientadas para a responsabilização institucional e para o reforço de dispositivos de monitorização e produção de evidência documental têm ampliado as exigências de registo e reporte nas organizações escolares, frequentemente acompanhadas por processos de intensificação do trabalho docente e de reconfiguração das práticas profissionais. Apesar da relevância deste debate, importa compreender de que modo a burocracia escolar se reproduz nas práticas organizacionais e nas dinâmicas de coordenação entre diferentes níveis do sistema educativo.

Este estudo analisa a persistência da burocracia escolar como um fenómeno ecológico e multinível, resultante da interação entre dispositivos regulatórios, tecnologias administrativas e práticas profissionais. O estudo procura compreender de que modo diferentes atores do sistema educativo participam na produção, reprodução e legitimação de rotinas burocráticas, analisando a burocracia escolar como uma configuração relacional e multinível.

A investigação baseia-se num estudo qualitativo no contexto educativo público português. Foram realizadas dezasseis entrevistas semiestruturadas a diferentes atores educativos: professores, diretores escolares, inspetores/avaliadores externos e um representante da administração central. As entrevistas foram lidas por análise temática reflexiva, permitindo identificar padrões interpretativos relativos à experiência, organização e reprodução da burocracia escolar em diferentes níveis do sistema educativo.

Os resultados evidenciam um processo cumulativo de intensificação administrativa caracterizado pela expansão de tarefas de registo, duplicação de procedimentos e multiplicação de plataformas digitais. Estes mecanismos contribuem para a estabilização de rotinas burocráticas nas práticas organizacionais, passando a estruturar o funcionamento das escolas e ajudando a explicar a persistência dessas práticas ao longo do tempo. Em vários casos, os participantes descrevem a produção de documentação redundante ou com utilidade limitada para a prática pedagógica, frequentemente associada à antecipação de processos de avaliação ou inspeção. A digitalização surge como um elemento ambivalente: embora reconhecida como inevitável no funcionamento das organizações escolares, é frequentemente associada à fragmentação tecnológica, à falta de interoperabilidade entre sistemas e à repetição de tarefas administrativas.

Identificaram-se processos de coprodução burocrática entre diferentes níveis do sistema educativo. Embora muitas exigências administrativas tenham origem em dispositivos regulatórios externos, as dinâmicas organizacionais das próprias escolas, nomeadamente a formalização preventiva de procedimentos e a produção adicional de documentação, contribuem para a reprodução e estabilização dessas rotinas.

Ao conceptualizar a burocracia escolar como uma ecologia regulatória multinível, propomos uma interpretação da persistência burocrática como resultado de processos de coordenação regulatória distribuídos entre níveis do sistema educativo. Esta perspetiva permite interpretar a persistência da burocracia não apenas como resultado de imposições hierárquicas, mas como um processo ecológico de coordenação regulatória resultante da interação entre políticas públicas, tecnologias administrativas, culturas organizacionais e uma atitude defensiva.

Embora baseado neste contexto nacional, o estudo oferece contributos relevantes para a compreensão internacional das dinâmicas de burocratização escolar em contextos contemporâneos de governação educativa multinível.

Keywords // Palavras-chave: accountability; burocracia; datafication; governação; multinível.

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

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? Qualitative Research in Psychology, 18(3), 328–352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M., & Hogan, A. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. Educational Review, 75(5), 1107–1127. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607

Ehren, M. C. M., & Swanborn, M. S. L. (2012). Strategic data use of schools in accountability systems. School Effectiveness and School Improvement, 23(2), 257–280. https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652127

Förschler, A., & Hartong, S. (2019). Opening the black box of data-based school monitoring: Data infrastructures, flows and practices in state education agencies. Big Data & Society, 6(1). https://doi.org/10.1177/2053951719853311
Gavin, M., & McGrath-Champ, S. (2024). Teacher workload and the organisation of work: A research agenda for a post-pandemic future. Labour & Industry, 34(1), 88–99. https://doi.org/10.1080/10301763.2024.2357891
Grigg, R. (2025). "A fever of anxiety and fear"? Historical perspectives on school inspections and teachers' well-being in England and Wales: 1839–2024. History of Education. https://doi.org/10.1080/0046760X.2025.2525124
Gulson, K. N., & Sellar, S. (2019). Emerging data infrastructures and the new topologies of education policy. Environment and Planning D: Society and Space, 37(2), 350–366. https://doi.org/10.1177/0263775818813144
Hooghe, L., & Marks, G. (2003). Unraveling the central state, but how? Types of multi-level governance. American Political Science Review, 97(2), 233–243. https://doi.org/10.1017/S0003055403000649
Maroy, C., & Pons, X. (2019). Accountability policies in education: A comparative and multilevel analysis. Springer.
Nichols, T. P., & Dixon-Román, E. (2024). Platform governance and education policy: Power and politics in emerging edtech ecologies. Educational Evaluation and Policy Analysis, 46(2), 309–328. https://doi.org/10.3102/01623737231202469
OECD. (2025). Results from TALIS 2024: The state of teaching. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en
Pangrazio, L., Selwyn, N., & Cumbo, B. (2023). A patchwork of platforms: Mapping data infrastructures in schools. Learning, Media and Technology, 48(1), 65–80. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2035395
Pangrazio, L. (2025). From a 'patchwork of platforms' to the platformized school? The changing nature of data infrastructures in education. British Journal of Educational Technology, 00(0), 1–16. https://doi.org/10.1111/bjet.70014

Refugiados Menores Não Acompanhados: (re)construir percursos na e pela Relação de Ajuda

Helena Sofia Pacheco Veiga (1), Ana Luísa do Couto Teixeira (1)

1 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

Os Refugiados Menores Não Acompanhados (RMNA) constituem um grupo particularmente vulnerável, uma vez que se encontram simultaneamente privados do suporte familiar e expostos às exigências inerentes ao processo migratório e de asilo. A experiência de deslocação forçada, a rutura vincular, as barreiras linguísticas e culturais e a incerteza quanto ao futuro colocam-nos numa situação de elevado risco psicossocial (UNICEF, 2021; Brito et al., 2015). Neste contexto, a intervenção em acolhimento residencial exige uma abordagem que promova não só a proteção, mas também a reconstrução identitária, a integração social e uma progressiva autonomização.

A Relação de Ajuda (RA), tal como conceptualizada por Carl Rogers (1979, 1985), constitui uma abordagem metodológica centrada na pessoa, sustentada nos princípios da empatia, da aceitação positiva incondicional e da congruência. Assenta na crença na tendência atualizante do ser humano e na sua capacidade de autodeterminação, entendendo que, "dadas determinadas condições, as pessoas fazem opções positivas e construtivas" (Santos, 2004, p.20). A RA configura-se como uma relação intencionalmente promotora de crescimento, na qual o profissional se assume como presença autêntica e continente emocional (Zimerman, 2004), criando um espaço seguro onde a pessoa se sente escutada, compreendida e valorizada (Phaneuf, 2005). Trata-se de uma relação profundamente empática, na qual "tudo é relacional" e o desenvolvimento ocorre no "estar com" (Coimbra de Matos, 2007), sendo a qualidade do vínculo um fator central no potencial transformador da intervenção (Coimbra de Matos, 2017).

O presente trabalho analisa um caso desenvolvido numa casa de acolhimento residencial para RMNA, ao longo de dois anos, protagonizado por um Educador Social e um grupo de dez jovens provenientes do Afeganistão. A RA foi construída no quotidiano da instituição, através da convivência diária, da escuta ativa e empática (Santos, 2004), da valorização da interculturalidade, da presença afetiva consistente e da promoção de sentimentos de segurança (Simões et al., 2006). Face à fragilidade emocional decorrente da separação familiar e das vivências traumáticas, o estabelecimento de um vínculo seguro revelou-se estruturante, funcionando como base para a regulação emocional e para a reconstrução da confiança no outro.

Progressivamente, a RA possibilitou a promoção da autodeterminação, da responsabilização e da autonomia. A postura não-diretiva e horizontal adotada pelo profissional (Simões et al., 2006), o respeito pela liberdade de escolha (Rogers, 1985) e o incentivo à definição de projetos formativos e profissionais permitiram que os jovens se assumissem como agentes ativos dos seus percursos. A integração em atividades comunitárias e o desenvolvimento de competências de pré-autonomia contribuíram para fortalecer a autoestima, o sentimento de pertença e, consequentemente, o empoderamento.

Conclui-se que a RA, enquanto metodologia relacional estruturante, constitui uma ferramenta privilegiada na reconstrução de percursos de vida de RMNA, ao promover segurança afetiva, integração social e capacitação para a vida adulta, permitindo que estes jovens se reconheçam como autores e atores do seu próprio processo de mudança.

Keywords // Palavras-chave: RA; RMNA; vinculação; autonomia.

Brito, B., Arriaga, M., Gouveia, S. (2015). Manual de Apoio Psicossocial a Migrantes. APAV; DGS; Cruz Vermelha. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14338

Coimbra de Matos, A. (2007). Vária. Existo porque fui amado. Climepsi Editores.

Coimbra de Matos, A. (2017). Nova Relação. Climepsi Editores.

Comité Português para a UNICEF [UNICEF]. (2021). A integração de crianças não acompanhadas em Portugal: a abordagem de direitos da criança na ação do Estado. UNICEF Portugal. https://www.unicef.pt/media/3515/relato-rio_a-integrac-a-o-de-cna_junho2021_final.pdf

Phaneuf, M. (2005). Comunicação, entrevista, relação de ajuda e validação. Lusociência.

Rogers, C. (1979). Poder pessoal. Moraes Editores.

Rogers, C. (1985). Tornar-se Pessoa (7.ªedição). Moraes Editores.

Santos, C. B. (2004). Abordagem Centrada na Pessoa - Relação Terapêutica e Processo de Mudança. Revista Psilogos, 18-23.

Simões, J. F. F. L.; Fonseca, M. J.; Belo, A. P. (2006). Relação de Ajuda: horizontes de existência. Referência IIª Série, (3), 45-54. https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=edition Details&id_edicao=5

Zimerman. D. (2004). Manual de técnica psicanalítica: uma revisão. Artmed.

ICRE2026-36142

Portraying Madeira Island's landscape heritage – The Aesthetics of Autochrome by Sarah Acland

Maria de Fátima Lambert (1)

1 - inED / Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto

This paper presents an emblematic case that aims to elucidate how iconographic records – made in the early days of color photography – contribute to: documenting the landscape heritage of the time; identifying variations in views evidencing the ecosystem relative to what is visible today; recognizing the relevance of aesthetic landscape to enhance tourism in connection with heritage preservation. The choice focused on the in-depth study of the case of Sarah Angelina Acland (1849-1930), who stood out for her prolific and rigorous photographic practice during her stays in Funchal [Madeira Island] at the beginning of the 20th century (1908-1915). The images she conceived and produced impress with their aesthetics, perhaps due to the chromatic and joyful nostalgia of the captured themes. This photographer was born in Oxford. An avid traveler, she was a pioneer in obtaining color records, something quite rare at the time. Initially, she dedicated herself to watercolor, without neglecting photography. Capturing the world's polychromy, Acland sought a deeper approach to visual perception, ensuring the impact and seduction that enhanced – and also – more realistic images than those obtained through black and white technical procedures. Initially, he tested the techniques of Yves Kromskop and Sanger Shepherd and later opted for Autochrome in his quest for technical primacy in color. In 1908, at the Oxford Camera Club, he exhibited a portrait of his goddaughter, Maggie Hope, announcing a qualified aesthetic premise. The essence of the world was captured in colors that produced a significant impact on the aesthetic reception of the works. A "storytelling/biomaps" dedicated to Acland's aesthetic mission has been produced and will soon be available online on the ESRI/Arcgis platform. Thus, the scenic beauty of Madeira, its traditions and idiosyncrasies, is disseminated through the foreign gaze (Brissac-Peixoto, 1988). Her perspective of color photography, demanded the capture of a consistent natural reality, where light and chromatic polysemy were exuberant; therefore, she was looking for an environment that corresponded to this natural fascination. Acland considered Madeira the ideal place, also for health reasons. Enchanted by the landscape and the rhythm of life of the island, she became a frequent guest at the Hotel Reid (1909-1915). Acland presented her iconography of Madeira at conferences and exhibitions. Her vast production was well received in intellectual circles and in the "Monthly Supplement on Color Photography" (British Journal of Photography), a regular project that she greatly valued (Hudson, 2012). The five-month stays in Acland allowed her to capture significant images that have not yet been fully incorporated into the heritage iconography, as they could have been. The reference to her residence on the island in the publication "Roteiros das Mulheres no Funchal" (Gov. Madeira) is noteworthy. The combination of naturalistic visions, materialized in the interplay of shadows and silhouettes (Stoichita, 2016) is recognized and celebrates the most significant detail (Arasse, 1992). Consider how much it evokes an aesthetic impact and provides aesthetic pleasure when addressing georeferenced images from a distant past; why this heightened projection encourages the creation of chronological and cartographic paths.

Keywords // Palavras-chave: Autochrome, Landscape, heritage, Sarah Acland.

Arasse, Daniel (2008). El detalle. Para una historia cercana de la pintura .Madrid: Abada Ed., 2008.

Baud-Berthier, Gilles (2010). Albert Kahn et le Projet des Archives de la Planète 1908-1931. 2010/3 N° 99, p.105-107.

Chevrier, Jean-François (1982). Proust el la Photographie. Paris : Ed. Étoile.

GMH (Spring, 2000). Ruskin and the Aclands. History of Science Museum. https://www.mhs.ox.ac.uk/about/sphaera/sphaera-issue-no-11/ruskin-and-the-aclands/

Hudson, Giles (2012). Sarah Angelina Acland: First Lady of Colour Photography. Bodleian Library/University of Oxford.

Hughes, Jabez (1873). Photography as an Industrial Occupation for Women. Victoria Magazine I, 1873.

Rupert, Jane (2023). Dr Acland, Ruskin, and the Pre-Raphaelites. The Victorian Web. https://victorianweb.org/authors/ruskin/acland.html.

Stoichita, Victor (2016). Breve História da Sombra. Lisboa: Orfeu Negro.

ICRE2026-36645

Inclusion Through Language: Participatory Action Research to Support Migrants' Portuguese Learning in a Community Organisation in Porto

Maria Cristina Santos Moreira (1)

1 - Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto

This study reports and discusses a socio-educational intervention aimed at fostering the linguistic inclusion of adult migrants living in situations of vulnerability, implemented at Porta Solidária, a community-based solidarity organisation linked to a parish in Porto (Portugal) that provides daily meals and social support to people facing poverty and social exclusion. In the Portuguese context, proficiency in Portuguese often functions as a gatekeeper to employment, healthcare, housing, and public services, while also operating as a form of symbolic power that shapes who can speak, be heard, and claim rights. Grounded in critical and dialogic pedagogy, the intervention approached Portuguese learning not merely as a technical skill, but as a pathway to empowerment, citizenship, and social participation–while recognising participants' life trajectories, emotions, and prior knowledge.

Aims: (i) to understand how linguistic exclusion affects participants' social and labour integration; (ii) to design and implement simple, flexible, context-sensitive pedagogical strategies; and (iii) to analyse short-term impacts on communicative confidence and sense of belonging.

Method: The study adopted a Participatory Action Research (PAR) design within a socio-critical paradigm. Twenty adult migrants participated, representing diverse geographical backgrounds (North Africa, West Africa, South Asia, and Latin America) and heterogeneous levels of schooling and Portuguese proficiency. Four thematic sessions (approximately 45 minutes each, scheduled after dinner service) were facilitated, focusing on everyday functional language: self-introduction, food-related interactions, health, and mobility/orientation in the city. Learning activities combined guided repetition, role-play, peer support, and visual materials, supported by a multilingual handout (Portuguese with bridging languages such as English, French, and Arabic) adjusted iteratively based on participants' feedback.

Data collection and analysis: Evaluation combined (a) a brief satisfaction scale (1–5) addressing perceived usefulness, methodology, and learning environment; (b) open-ended written comments; (c) participant observation recorded in a reflexive field diary; and (d) two exploratory semi-structured interviews. Data were analysed through thematic analysis, organising findings around barriers to integration, functional language gains, relational dynamics, and meanings attributed to the intervention.

Findings: Results indicate basic yet meaningful linguistic gains (use of short phrases and requests in real-life situations), increased willingness to speak Portuguese, and reduced dependence on informal mediation. Participants reported greater confidence in everyday interactions (services, work settings, and within the organisation), alongside a strengthened sense of belonging and peer support. Importantly, the intervention also operated as a low-threshold relational learning space within a setting primarily organised around emergency support. Peer mediation emerged spontaneously (e.g., participants translating, modelling pronunciation, and encouraging risk-taking), helping redistribute expertise and reduce fear of making mistakes.

Conclusions and implications: Linguistic education, when framed as a relational practice of social justice, can expand migrants' margins of participation, autonomy, and recognition. The study supports closer articulation between formal Portuguese provision for adults and flexible community-based initiatives. Limitations include the short duration, small-scale sample, irregular attendance due to precarious work schedules, and the absence of longitudinal follow-up, pointing to the need for longer interventions and stronger referral pathways into sustained Portuguese-learning opportunities.

Keywords // Palavras-chave: inclusion; migration; Portuguese; criticalpedagogy; actionresearch.

Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo (5.ª ed.). Edições 70.

Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. Polity Press.

Freire, P. (1970). Pedagogia do oprimido. Paz e Terra.

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

Martín-Baró, I. (1998). Psicología de la liberación. Trotta.

Menezes, I. (2010). Educação, comunidade e participação: Notas para uma agenda de investigação. Educação, Sociedade & Culturas, 30, 9–26.

Estudo de padrões geométricos presentes nos trajes de grupos folclóricos do Norte de Portugal e da Galiza como ponto de partida para a construção de tarefas matemáticas

Sara Cristina Magalhães Gomes Ribeiro (1), Pedro Manuel Baptista Palhares (2), Maria Jesús Salinas Portugal (3)

1 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo
2 - Universidade do Minho
3 - Universidade de Santiago de Compostela

Esta proposta tem subjacente uma investigação de doutoramento baseada no estudo etnomatemático sobre diferentes elementos que constituem danças folclóricas do Norte de Portugal e da Galiza, especificamente a coreografia, os acessórios e a música (Ribas, 1983). Ao nível dos acessórios, foram analisados padrões geométricos presentes nos trajes usados pelos dançarinos de dois grupos, um de Portugal e outro da Galiza. Para isso, foram utilizadas fotografias dos trajes captadas pela investigadora em contexto, bem como fotografias recolhidas em livros e outros documentos escritos e audiovisuais disponibilizados pelos indivíduos dos grupos e outros recolhidos em bibliotecas, museus e centros etnográficos das regiões. A partir dos dados recolhidos, foi realizada a codificação e subsequente categorização do material fotográfico (Johnson & Christensen, 2014). Isso permitiu a identificação de distintos padrões geométricos nos trajes, quando percecionados de forma global, e em certas peças dos trajes em particular, nomeadamente elementos decorativos exibindo simetrias várias, bem como frisos de vários tipos, partindo da classificação de Washburn e Crowe (1988). Foram, assim, identificados diversos tipos de padrões geométricos nos trajes investigados, entre os quais padrões de simetria variados e frisos. Essa riqueza e variedade em termos de simetrias e/ou de frisos é evidenciada em vários estudos envolvendo diversos artefactos, desenvolvidos por Gerdes (2003, 2004, 2011), Vieira et al. (2008), Dias (2015), entre outros. A identificação desses aspetos matemáticos nos trajes constituiu a base para a construção de tarefas matemáticas para a sala de aula, destinadas a diferentes níveis de ensino. Os conteúdos matemáticos subjacentes às tarefas construídas fazem parte, essencialmente, do tema Geometria, sendo, no entanto, estabelecidas conexões com outros temas e capacidades matemáticas.

Keywords // Palavras-chave: Trajes folclóricos; Padrões geométricos; Tarefas.

Dias, D. (2015). Estudo etnomatemático sobre o grupo étnico Nyaneka-nkhumbi do sudoeste de Angola. Aplicações à educação matemática [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://hdl.handle.net/1822/42586

Gerdes, P. (2003). Níjtyubane - Sobre alguns aspectos geométricos da cestaria Bora na Amazónia peruana. Revista Brasileira de História da Matemática, 3(6), 3-22.

Gerdes, P. (2004). Symmetries on mats woven by Yombe women from the Lower Congo: On the interplay between cultural values and mathematical-technical possibilities. In D. K. Washburn & D. W. Crowe (Eds.), Symmetry comes of age: the role of pattern in culture (pp. 81-99). University of Washington Press.

Gerdes, P. (2011). Mulheres, cultura e geometria na África Austral: Sugestões para pesquisa. Lulu.

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (5th ed.). Sage Publications.

Ribas, T. (1983). Danças populares portuguesas. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa e Ministério da Educação.

Vieira, L., Palhares, P., & Sarmento, M. (2008). Etnomatemática: Estudo de elementos geométricos presentes na cestaria. In P. Palhares (Coord.), Etnomatemática: Um olhar sobre a diversidade cultural e a aprendizagem matemática (pp. 291-315). Edições Húmus.

Washburn, D. K., & Crowe, D. W. (1988). Symmetries of culture: Theory and practice of plane pattern analysis. University of Washington Press.

A importância do amor na Relação de Ajuda

Sofia Veiga (1)(2), Eva de Sousa Teixeira (1), Ana Luísa Almeida (1)

1 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
2 - inED

A intervenção psicossocial é consecutivamente marcada por uma tendência pragmática, mais centrada nos procedimentos e no cumprimento de normas institucionais. Afastando-nos desta perspetiva, o presente trabalho, partindo de um caso real, procura analisar e refletir sobre a importância do desenvolvimento de Relações de Ajuda profissionais no trabalho social (Rogers, 1961/1985).

Falar de Relações de Ajuda implica falar de afetos e, de forma mais assumida, de amor. Apesar de este ser um conceito pouco abordado no discurso científico no campo da intervenção social, considera-se relevante abrir espaço para se refletir sobre a sua importância neste domínio.

Os estudos evidenciam que a existência de relações significativas, positivas, consistentes e emocionalmente disponíveis funciona como um fator promotor de um desenvolvimento saudável e protetor contra as adversidades da vida (Masten, 2014).

Neste enquadramento, percebe-se a importância de os profissionais estabelecerem relações de qualidade com as pessoas com quem interagem, adotando uma postura intencionalmente afetiva, orientada por uma ética relacional que exige presença, disponibilidade e afastamento de julgamentos (Veiga & Ferreira, 2018). Uma relação assim concebida implica abertura ao desconhecido e construção conjunta de caminhos que permitem "ao sujeito a liberdade de explorar novas possibilidades", respondendo aos problemas e vulnerabilidades enfrentados (Veiga et al., 2020, p. 20).

Falar sobre amor no âmbito da intervenção social pode gerar desconforto, atendendo à sua dimensão intensamente (inter)subjetiva. Contudo, quando se valorizam a empatia, a aceitação, a paciência e o respeito, estes nada mais são do que expressões desse mesmo amor. Tal como Coimbra de Matos refere ao longo das suas obras (2006, 2007, 2012, 2016), amar é acreditar, compreender e acolher o outro na sua totalidade, sem forçar, mas com intencionalidade. A aceitação incondicional da pessoa ajudada, com as suas características, conflitos e desafios, permitirá que esta se vá também gradualmente aceitando e transformando.

Todavia, para que as relações sejam transformadoras, é necessário compromisso e investimento mútuos, bem como a construção de um "lugar suficientemente bom, que não é perfeito" (Biscaia, 2014, p. 6), mas que promove o crescimento. Nesta perspetiva, a relação de ajuda assume-se como um processo transformador e transformativo (Coimbra de Matos, 2016), em que, numa ética de responsabilidade para com o outro, mais do que saber fazer, importa saber ser, saber dar, saber estar, saber transformar-se (Figueirôa, 2014; Veiga & Ferreira, 2017). Neste processo, o profissional também se transforma, enriquecendo-se e "curando-se" com o amor e os afetos partilhados.

Há que deixar o amor guiar o trabalho social. É na relação e pela relação próxima e afetiva que tudo se faz e que tudo acontece. O amor-próprio, o amor pelo outro e o amor pelo mundo marcam a diferença numa realidade marcada por tantos desamores, desesperanças, injustiças e desigualdades sociais. Talvez seja necessário afirmar, com clareza, que toda a verdadeira transformação social começa na qualidade do vínculo e que esse vínculo, no seu sentido mais profundo, é um ato intencional de amor.

Keywords // Palavras-chave: Amor; relação de ajuda; profissional.

Biscaia, C. (2014). O amor do terapeuta. In I. Mesquita, Atas do colóquio Encontro com (o) amor: Percursos, expressões e desenvolvimento (pp. 73–78). Universidade de Évora.

Coimbra de Matos, A. (2006). Psicanálise e psicoterapia psicanalítica (2.ª ed.). Climepsi Editores.

Coimbra de Matos, A. (2007). Vária. Existo porque fui amado (1.ª ed.). Climepsi Editores.

Coimbra de Matos, A. (2012). Mais amor menos doença: a psicossomática revisitada (2.ª ed.). Climepsi Editores.

Coimbra de Matos, A. (2016). Nova relação (1.ª ed.). Climepsi Editores.

Figueirôa, D. (2014). Amor e sexualidade: Perspetivas psicanalíticas. In I. Mesquita, Atas do colóquio Encontro com (o) amor: Percursos, expressões e desenvolvimento (pp. 89-98). Universidade de Évora.

Masten, A. S. (2014). Ordinary magic: Resilience in development. Guilford Press.

Rogers, C. (1985). Tornar-se pessoa (7.ª edição). Moraes Editores (obra original publicada em 1961).

Veiga, S., & Ferreira, J. (2017). A pessoa do profissional de relação de ajuda... em contextos de saúde mental. Sensos-e, 4(2), 36-50. https://doi.org/10.34630/sensos-e.v4i2.2538

Veiga, S., Lopes, H., & Figueiredo, D. (2020). Crio porque existo, existo porque fui amado. Vazio e criatividade na contemporaneidade. Reverso - Revista de Psicanálise, 42(80), 15-23. ISSN 0102-7395

Entre território, infância e ancestralidade: práticas pedagógicas da Educação Infantil Indígena Tupinambá desenvolvidas na Creche Oka Katuana

Erico Jose Dos Santos (1), Candida Maria Santos Daltro Alves (2),Gabriela Guarnier De Campos Tebet (3), Maria Walburga Dos Santos (4)

1 - Prefeitura Municipal de Itabuna
2 - Universidade Estadual de Santa Cruz
3 - Universidade Estadual de Campinas
4 - Universidade Federal de São Carlos

O artigo analisa práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças na Creche Oka Katuana, situada em território Tupinambá, compreendendo a Educação Infantil Indígena como espaço de garantia de direitos, interculturalidade, resistência e afirmação de saberes ancestrais. O estudo insere-se no campo das pesquisas qualitativas e fundamenta-se em um referencial analítico de perspectiva decolonial, intercultural e dos estudos do cotidiano, ancorado nas contribuições de Spivak (2010), Tebet (2018; 2024), Tiriba (2019), Alves (2025), Santos (2017). Trata-se de um trabalho decorrente de ação extensionista desenvolvida no âmbito do Programa Brincando e Aprendendo, da Universidade Estadual de Santa Cruz, fortalecendo a articulação entre universidade, território e comunidade indígena. O objetivo é compreender em que medida as práticas pedagógicas de professoras de uma instituição de educação indígena têm evidenciado seu compromisso com a valorização da cultura Tupinambá desde a primeira infância. Metodologicamente, a pesquisa baseia-se em entrevistas realizadas com docentes da creche, cujos dados foram organizados e interpretados à luz da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin, tomando a oralidade, a memória e o cotidiano escolar como fontes legítimas de produção de conhecimento. A análise revela que as práticas pedagógicas articulam território, ancestralidade, língua, corporeidade e modos próprios de viver a infância, tensionando modelos pedagógicos coloniais e homogeneizadores historicamente impostos à Educação Infantil. Os resultados indicam que a Creche Oka Katuana configura-se como território educativo de resistência, no qual o cuidado e a educação assumem dimensão política e cultural, contribuindo para a afirmação identitária, o fortalecimento dos vínculos comunitários e o reconhecimento dos saberes indígenas. Conclui-se que a experiência analisada amplia os debates contemporâneos sobre Educação Infantil Indígena, interculturalidade e epistemologias decoloniais, reafirmando o direito das crianças indígenas a uma educação contextualizada e culturalmente referenciada.

Keywords // Palavras-chave: Educação Infantil Indígena; Interculturalidade; Território.

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 28, p. 182–203, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8651756. Acesso em: 02 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

SANTANA, José Valdir Jesus de; COHN, Clarice. A Escola dos Tupinambá de Olivença-BA: alguns apontamentos. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 50-80, 2018.

SANTOS, Eliane Jesus dos; ALVES, Candida Maria Santos Daltro; ALVES, Jaenes Miranda. A brincadeira na educação infantil: relato de experiência à luz da Pedagogia Waldorf. Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1–13, 2025. DOI: 10.22481/sertanias.v6i2.18538. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/sertanias/article/view/18538. Acesso em: 23 fev. 2026.

SANTOS, Érico José dos. A política de expansão vagas da educação infantil no município de Itabuna-Ba: interpretações de uma realidade em construção. 2017. 146 fl.: il.; anexos. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA: 2017.

SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Trad. Sandra Regina Goular Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos; ALVES , Raquel Domingos. Constituição identitária de surdos na educação infantil: diálogos entre estudos surdos e sociologia da infância. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e451232, 2024. DOI: 10.14244/198271994512. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4512. Acesso em: 02 fev. 2026.

Tiriba L, Profice CC. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. Educ Real [Internet]. 2019;44(2):e88370. Available from: https://doi.org/10.1590/2175-623688370

ICRE2026-38012

Educação para a Incerteza: Educação e Desportos de Natureza como Contextos de Preparação para a Competência Adaptativa numa Era Volátil e Incerta

António João Apolinário Pereira (1)(2), Fernando Correia (1)(2)

1 - Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira
2 - Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

Alicerçado nas teorias educacionais contemporâneas sobre complexidade, risco, aprendizagem experiencial e competência adaptativa, este estudo posiciona a incerteza não como um obstáculo pedagógico, mas como uma condição estruturante da educação. Com base conceptual em perspetivas socioconstrutivistas, o artigo enquadra a educação e os desportos de natureza como contextos privilegiados para o desenvolvimento daquilo que se pode designar por competência adaptativa numa era marcada por Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade.

Nesta perspetiva, a aprendizagem emerge da interação com ambientes dinâmicos, nos quais a percepção, a tomada de decisão e a ação são continuamente reajustadas face à variabilidade dos contextos.

Metodologicamente, o estudo adota um modelo hermenêutico combinado com análise documental. Textos estruturantes sobre educação, documentos de política educativa e literatura científica sobre educação ao ar livre, percepção do risco e aprendizagem adaptativa são aqui interpretados com o objetivo de identificar padrões conceptuais recorrentes e pressupostos epistemológicos.

Através deste processo, a análise evidencia que as práticas educativas em contexto natural criam oportunidades estruturadas para que os alunos se confrontem com a incerteza real e percepcionada de forma pedagogicamente significativa.

A discussão é ainda corroborada pelo relatório da UNESCO Reimagining Our Futures Together (2021), que defende um novo contrato social para a educação assente na solidariedade, cooperação e preparação para futuros incertos. O documento sublinha que os sistemas educativos devem ultrapassar modelos padronizados de transmissão de conhecimento e promover resiliência, pensamento crítico e responsabilidade coletiva face à instabilidade global.

A educação e os desportos de natureza alinham-se com esta visão ao colocarem os sujeitos em ambientes autênticos e mutáveis, que exigem interpretação, responsabilidade e tomada de decisão. Em vez de simularem a complexidade, incorporam-na.

Adicionalmente, reflexões inspiradas na obra do Professor Carlos Neto sobre autonomia, brincadeira e risco na infância reforçam a importância da exposição a riscos aceitáveis como base para o desenvolvimento Humano. O autor tem defendido que o excesso de proteção e a sobre-regulação podem limitar o desenvolvimento motor, emocional e social, reduzindo oportunidades de construção de autoeficácia e competência de risco. Nesta perspetiva, a incerteza emerge como um recurso didático: a interação com contextos naturais imprevisíveis promove interpretação, tomada de decisão e ação, resiliência e cognição incorporada.

A síntese hermenêutica da literatura analisada sugere que a preparação para a incerteza não constitui um objetivo secundário, mas sim um marcador definidor da qualidade educativa nas sociedades contemporâneas. A competência adaptativa – entendida como a capacidade de perceber affordances ambientais, regular emoções, tomar decisões contextualizadas e agir responsavelmente em condições variáveis – emerge como um resultado central das práticas educativas em contexto natural. Em contraste com ambientes excessivamente controlados, os espaços exteriores preservam o valor educativo da imprevisibilidade.

Ilaciona-se que as evidências identificadas na literatura analisada sustentam a proposta de que a educação para a incerteza – operacionalizada através da educação e dos desportos de natureza – constitui um caminho significativo para uma educação de qualidade na atualidade. Ao integrar envolvimento físico, desafio cognitivo, regulação emocional e responsabilidade ética, estas práticas contribuem para a formação de indivíduos capazes de navegar num mundo incerto com competência, consciência e flexibilidade adaptativa.

Keywords // Palavras-chave: Incerteza, Nature-Based Learning, Competências adaptativas.

Almada, Fernando & Fernando, Catarina & Lopes, Helder & Vicente, António & Vitória, Miguel. (2008). A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas.

Neto, C. (2017). Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo. Contraponto.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

Associativismo popular local: uma interpelação necessária ao ensino superior

Isabel Timóteo (1)(2), Maria João Antunes (1), Hugo Monteiro (1)(3), Vânia Dias Timóteo (1)

1 – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
2 – inED Centro de Investigação & Inovação em Educação
3 – IF-UP Instituto de Filosofia da Universidade do Porto

O período pós-25 de Abril inaugurou uma fase de profunda e ampla mobilização e participação popular na sociedade portuguesa, que perdurou no associativismo popular muito para lá do Período Revolucionário em Curso (PREC). As resistências múltiplas ao fascismo construíram, ao longo dos 48 anos de ditadura, os repertórios de ação e organização que serviram de plataforma para a organização popular imediatamente após o 25 de Abril, em torno de reivindicações e concretizações muito diversas (Antunes, 2022; Medina, 2008). Esta organização popular, em muitos casos, deu lugar à constituição de associações que foram e são casa-abrigo para múltiplas referências de ação e pensamento e funcionaram como verdadeiras escolas de cidadania e participação social, cívica e política, ao mesmo tempo que responderam a múltiplas necessidades comunitárias (realização de colónias de férias para crianças; construção e organização de infantários; dinamização de atividade desportiva; alfabetização; auto-construção e construção cooperativa de habitação; realização de múltiplas atividades artísticas, culturais e educativas, entre muitas outras iniciativas e frentes de reivindicação e organização política face ao Estado).

Neste amplo movimento de organização e ação, fortemente alicerçado na participação direta e na direção coletiva dos caminhos associativos, as pessoas aprenderam e produziram conhecimentos vários. O associativismo afirmou-se, assim, não apenas como resposta a carências sociais, mas como espaço privilegiado de formação política e de produção de sentidos sobre a sociedade (Medina, Caramelo & Cardoso, 2013).

Nesta comunicação articulamos a reflexão sobre o forte pendor educativo dos contextos associativos – a partir dos resultados do Projeto "AprilGrassroots: Construir a Democracia Participativa – Associações Populares de Abril no Porto" – com a reflexão sobre a formação graduada e pós-graduada em Educação Social e Educação e Intervenção Social na ESE/P.Porto. Na formação destes profissionais está em causa o exercício de um trabalho de natureza crítica, orientado para a praxis (Araújo et al., 2021), que convoque permanentemente a reflexão sobre os processos de construção da sociedade. A formação orienta-se para a preparação de Educadores/as Sociais e mestres em Educação e Intervenção Social comprometidos com processos de investigação-ação participativa, enquanto prática crítica de produção de conhecimento e transformação social.

Num tempo em que o mercado passou a olhar para o campo de ação das associações como oportunidades de negócio e a concorrer com elas (Nunes et al., 2014), e em que se expande uma relação utilitária com estas organizações, é urgente valorizar a construção de alianças entre o ensino superior e o tecido associativo local. Este tecido associativo deve ser igualmente valorizado como contexto educativo e formativo de estudantes e investigadores, contrariando tendências hegemónicas de valorização dos contextos institucionais como únicos espaços formativos e aprofundando o pensamento coletivo sobre o campo associativo como contexto de educação informal e não formal. Cabe também à academia valorizar o movimento associativo da cidade, do ponto de vista socioeducativo, seja através do desenvolvimento de projetos de investigação-ação, seja através de outras alianças que estabeleçam pontes comprometidas com a resposta a necessidades locais.

Keywords // Palavras-chave: Associativismo; Educação Social; Ensino Superior.

Antunes, M. J. (2022). Lutas dos estudantes na ditadura e sua influência nas transformações educativas após o 25 de Abril: os movimentos estudantis do Porto (1968-1974). [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/144297.

Medina, T. (2008). Experiências e memórias de trabalhadores do Porto. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais. [Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://hdl.handle.net/10216/24348.

Medina, T., Caramelo, J., & Cardoso, C. (2013). Associações culturais e recreativas: dimensões educativas e processos de formação. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Eds.), O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias: atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação (1141-1149). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd). https://hdl.handle.net/10216/126556.

Araújo, D.; Monteiro, H.; Timóteo, I.; Pinto, R.P.; Sampaio, R.; & Veiga, S. (2021). Resgatando o sentido emancipatório da Educação Social na resposta à crise pandémica: Um olhar a partir da formação e dos estágios de Licenciatura. Sensos, 18 (1), 22-31.

Nunes, N.: Pereira, J.C.; Neves, J.S.; & Fernandes, S. (2024). O Associativismo Popular Português no século XXI. Almedina.

Videolections: Freedom for Some, Challenge for Others?

Ekaterina Enchikova (1), Elena Nekhorosheva (2), Daria Kasatkina (2)

1 - Porto University
2 - Moscow City University

The expansion of the use of videolectures in higher education has intensified academic interest in the learner characteristics that enable effective learning in digital environments. Grounded in social-cognitive models of self-regulated learning (SRL) (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004) and the cognitive theory of multimedia learning (Mayer, 2009), this study explores why some students prefer video format to traditional lectures. Videolections, while offering flexibility and learner control, simultaneously increase demands on metacognitive monitoring, time management, and strategic resource use (Guo et al., 2014). The study investigates how SRL, motivation, technical practices, and social interaction jointly predict students' preference for video format. While prior research has consistently identified SRL as a predictor of satisfaction and achievement in online learning (Zheng & Xiao, 2024), and technology proficiency as either a mediator of learning effectiveness (Chou & Shen, 2025) or a contributor to engagement (Sui et al., 2024), less attention has been paid to how strategic technology practices moderate the relationship between SRL and preference for videolection formats.

The sample comprised 1,858 undergraduate and graduate students from diverse academic disciplines. Participants completed a self-report survey assessing learning strategies and contextual variables related to videolection use. SRL was operationalised as the practices of organising the learning process and active engagement with learning materials, consistent with established SRL frameworks (Zimmerman, 2000). The 15-item SRL scale demonstrated excellent internal consistency (α = .903). Additional constructs included motivation, technical practices (strategic use of playback control, subtitles, AI-supported summarization), interaction with instructors, interaction with peers, and perceived learning conditions. Structural equation modeling (SEM) with robust maximum likelihood estimation was employed. The final model demonstrated good fit (CFI = .992, TLI = .961, RMSEA = .067, SRMR = .031) and explained 21% of the variance in videolection preference.

Consistent with prior research in online learning contexts (Zheng & Xiao, 2024), SRL emerged as a significant positive predictor of videolection preference. Students who reported stronger planning, monitoring, and active processing strategies expressed greater preference for videolection formats. Motivation also exerted a significant direct effect, aligning with research linking perceived value and usefulness to digital learning attitudes. Instructor and peer interaction demonstrated smaller but significant positive associations, reflecting the sustained importance of social presence in technology-enhanced learning environments.

Crucially, technical practices significantly moderated the relationship between SRL and videolection preference. The positive association between SRL and preference was substantially stronger among students reporting higher levels of strategic technology use. Slope analyses revealed a progressive strengthening of the SRL effect across low, medium, and high levels of technical practices. Notably, technical practices did not exhibit a strong independent direct effect when SRL and motivation were controlled, suggesting that technological competence operates primarily as a regulatory amplifier rather than a standalone driver of modality preference. This extends prior mediation-based models (Hashmi et al., 2026) by demonstrating a conditional interaction effect.

The findings position SRL as a foundational competence for autonomous engagement in videolection-based higher education and suggest that instructional interventions should integrate training in both regulatory strategies and strategic technology use. By clarifying the interactive relationship between regulatory competence and technological practices, this study contributes to the evolving literature on digital learning environments and offers a refined understanding of learner–technology alignment in contemporary higher education.

Keywords // Palavras-chave: SRL; videolections; digital learning; education.

Chou, C. M., & Shen, T. C. (2025). Using structural equations to explore the impact of university students' technology acceptance on learning effectiveness: The mediating role of self-regulated learning. Education and Information Technologies.

Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. Proceedings of the ACM Conference on Learning at Scale. https://doi.org/10.1145/2556325.2566239

Hashmi, Z. F., Iqbal, J., & Asghar, M. Z. (2026). The influence of online learning interactions on self-regulated learning: Mediating role of technology proficiencies among higher education students. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia Learning (2nd ed.). Cambridge University Press.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning. Educational Psychology Review, 16(4), 385–407.

Sui, C. J., Yen, M. H., & Chang, C. Y. (2024). Investigating effects of perceived technology-enhanced environment on self-regulated learning. Education and Information Technologies, 29. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12270-x

Zheng, Y., & Xiao, A. (2024). A structural equation model of online learning: Investigating self-efficacy, informal digital learning, self-regulated learning, and course satisfaction. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1276266

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Handbook of Self-Regulation (pp. 13–39). Academic Press.

Educação Matemática e Desigualdades Sociais através de Tarefas de modelação no ensino básico

Alice Patrícia Lopes Faro e Santos (1), Floriano Viseu (2)

1 - Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes
2 - Instituto de Educação da Universidade do Minho

Este trabalho analisa o potencial da Matemática enquanto ferramenta ao dispor dos alunos para que, enquanto cidadãos, possam entender e agir sobre as iniquidades (Gutiérrez et al., 2024). Parte-se do pressuposto de que a matemática escolar, além de constituir saber científico estruturante, tem funcionado historicamente como mecanismo de seleção académica, contribuindo para processos de exclusão que tendem a reproduzir desigualdades sociais. Com base numa perspetiva crítica, esta reflexão sustenta que pensar a Educação Matemática (EM) em termos emancipatórios implica questionar quem se apropria do conhecimento matemático e quem é sistematicamente afastado desse processo (Skovsmose & Valero, 2002). A dimensão ética da EM traduz-se, assim, num desafio central: desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão conceptual (Kilpatrick et al., 2001), reduzindo insucesso e segregação associados à disciplina (Gutstein, 2016).

Neste enquadramento, considera-se que a exploração de tarefas de modelação em sala de aula, centradas em fenómenos sociopolíticos, pode promover o desenvolvimento do conhecimento reflexivo – entendido como a capacidade de interpretar as implicações dos resultados matemáticos para a prática social (Skovsmose, 2007).

Com base nesta perspetiva, o estudo procura compreender os contributos da modelação matemática associada a questões de justiça social. Formulou-se, assim, a seguinte questão de investigação: Como os alunos mobilizam e valorizam o conhecimento reflexivo ao trabalhar com tarefas de modelação enquadradas por situações de justiça social?

A investigação baseou-se numa intervenção didática e adotou uma metodologia qualitativa e interpretativa, com desenho de estudo de caso, centrado numa turma de 9.º ano de uma escola pública situada num concelho do interior do Baixo Alentejo, marcado por desemprego estrutural. Para além dos alunos, a professora de Matemática participou no estudo. A recolha de dados incluiu observações de aulas, posteriormente sustentadas por gravações vídeo e pelas notas de campo da investigadora, entrevistas aos participantes, em diferentes momentos do período de intervenção e produções dos alunos. Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo, sendo que, para cada tema foi elaborado um sistema de categorias, após o refinamento dos dados (Bardin, 2016).

As tarefas de modelação basearam-se em temas do mundo do trabalho, abordando problemáticas como desigualdade salarial de género, evolução da jornada de trabalho, redistribuição de riqueza e "uberização" do trabalho.

Os resultados observados sugerem que a articulação entre conteúdos matemáticos e fenómenos do mundo do trabalho promoveram a compreensão de conceitos associados às funções e estimularam a reflexão crítica sobre desigualdades estruturais, reconhecendo a Matemática como prática cultural e instrumento de poder (Valero et al., 2015). A integração de contextos socialmente relevantes nas tarefas de modelação favoreceu o envolvimento dos alunos e sustentou apropriação mais significativa do conhecimento matemático, visível no trabalho colaborativo e na comunicação, através dos quais desenvolveram autonomia e participaram em discussões reflexivas.

Da articulação entre o conhecimento de funções com situações do mundo real e da ênfase nas interações verbais, emergem narrativas que revelam uma reconfiguração da perceção dos alunos acerca da utilidade deste domínio, evidenciando o potencial da modelação orientada para a justiça social como via de educação matemática com horizonte emancipatório.

Keywords // Palavras-chave: Desigualdades; Educação Matemática; Tarefas Modelação.

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

Gutiérrez, R., Kokka, K., & Myers, M. (2024). Political conocimiento in teaching mathematics: Mathematics teacher candidates enacting their ethical identities. Journal of Mathematics Teacher Education, 27, 755–781. https://doi.org/10.1007/s10857-024-09627-5

Gutstein, E. (2016). Our issues, our people–math as our weapon: Critical mathematics in a Chicago neighborhood high school. Journal for Research in Mathematics Education, 47(5), 454–504.

Skovsmose, O. (2007). Educação crítica: Incerteza, matemática, responsabilidade. Cortez.

Skovsmose, O., & Valero, P. (2002). Democratic access to powerful mathematical ideas. In L. English (Ed.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp. 383–408). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Valero, P., Andrade-Molina, M., & Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: De la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. Revista Latinoamericana de Investigacion en Matematica Educativa, 18(3), 287–300. https://doi.org/10.12802/relime.13.1830

From Viewing to Learning: How Students Experience Video Lectures

Ekaterina Enchikova (1), Elena Nekhorosheva (2), Daria Kasatkina (2)

1 - Porto University
2 - Moscow City University

The digital transformation of education, accelerated by the COVID-19 pandemic, has prompted a wider introduction of new formats into the educational process. Universities have increasingly adopted online and blended models, positioning video lectures as an integral component of course design (Probst & Zizka, 2024). Yet significant questions remain regarding the differences between face-to-face, video-based, and hybrid formats, and the extent to which these formats align with students' educational needs and preferences at different stages of study (Staneviciene & Žekienė, 2025).

Contemporary research suggests that preferences for instructional formats are shaped not only by contextual factors but also by learners' digital literacy, self-regulation skills, motivational orientations, academic experience, and communicative needs (Baragash & Al-Samarraie, 2018; Thai, De Wever, & Valcke, 2020; Han, 2025). However, the format preferences, in combination with the cognitive, methodological, and social dimensions of learning perception, remain insufficiently explored (Shlomo & Rosenberg-Kima, 2025). As higher education increasingly moves toward adaptive and personalised learning trajectories, there is a growing need to understand how students perceive different instructional formats, which behavioural patterns emerge in response to them, and which factors influence their preferences. Integrating these variables into coherent behavioural profiles may substantially enhance the design of flexible educational models.

This study investigates heterogeneity in students' format preferences and examines how these preferences relate to perceptions of video lecture quality and learning strategies. The research was conducted in 2025 at a large metropolitan university and involved 1,858 undergraduate and graduate students. Based on evaluations of the perceived effectiveness of face-to-face and video lecture formats across cognitive, methodological, and social dimensions, a hierarchical cluster analysis (Ward's method) identified four distinct student profiles: supporters of video lectures, rigid supporters of face-to-face instruction, flexible supporters of face-to-face instruction, and universalists without a strong format preference.

Intergroup differences were then analysed in two domains. First, students assessed the importance of 21 characteristics of video lectures, grouped into four thematic blocks: content and structure, instructor delivery style, communication and feedback, and subjective learning experience. Second, students reported the extent to which they employ various learning strategies when working with video lectures, including motivational regulation, organisation of study, active engagement with content, technical practices, interaction with instructors and peers, and management of learning conditions. One-way ANOVA revealed statistically significant differences across clusters for all examined parameters ($p < .001$).

The findings demonstrate that format preference is systematically associated with distinct perceptual and strategic profiles. Students who favour video lectures place greater importance on clarity, structure, visualisation, and feedback, and demonstrate more developed self-regulated learning strategies. In contrast, rigid supporters of face-to-face instruction place less importance on most video lecture characteristics and exhibit less engagement in video-based learning practices. The results indicate that format preference reflects bigger differences in learning behaviour rather than mere attitudinal variation.

By integrating format preferences, perceived instructional quality, and learning strategies within a single empirical framework, this study contributes to a more nuanced understanding of student engagement in digitally mediated higher education and offers evidence-based implications for the personalisation of blended learning design.

Keywords // Palavras-chave: Videolectures; Student engagement; Higher education.

1.Baragash, R. S., & Al-Samarraie, H. (2018). Blended learning: Investigating the influence of engagement in multiple learning delivery modes on students' performance. Telematics and Informatics, 35(6), 2082–2098. https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.07.010

2.Han, X. (2025). Associations between effectiveness of blended learning, student engagement, student learning outcomes, and motivation. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13246-1

3. Probst G, Zizka L (2024), "Higher education pre- to post-COVID-19: student and faculty perceptions". Quality Assurance in Education, Vol. 32 No. 3 pp. 445–459, doi: https://doi.org/10.1108/QAE-05-2024-0077

4. Shlomo, A., & Rosenberg-Kima, R. B. (2025). F2F, zoom, or asynchronous learning? Higher education students' preferences and perceived benefits and pitfalls. International Journal of Science Education, 47(8), 1002–1027. https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2355673

5. Staneviciene, E., & Žekienė, G. (2025). The Use of Multimedia in the Teaching and Learning Process of Higher Education: A Systematic Review. Sustainability, 17(19), 8859. https://doi.org/10.3390/su17198859

6.Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2020). Face-to-face, blended, flipped, or online learning environment? Impact on learning performance and student cognitions. Journal of Computer Assisted Learning, 36(5), 397–411. https://doi.org/10.1111/jcal.12423

7.Tseng, H., & Walsh, E. J. Jr. (2016). Blended versus traditional course delivery: Comparing students' motivation, learning outcomes, and preferences. Quarterly Review of Distance Education, 17(1), 43–52. https://www.emerald.com/qrde/article/17/1/43/1328291

ICRE2026-39810

Between Narrative and Image: Coloniality and Ethnic Representation in Portuguese History Textbooks

Luiz Fernando Kavalerski (1)

1 - Faculdade de Letras da Universidade do Porto

History textbooks have historically played a central role in shaping collective memory, national identity and historical consciousness within formal education systems. In the context of Portugal, curricular reforms since the democratization of 1974 have sought to modernize and diversify historical narratives, yet the epistemological legacies of Eurocentrism and coloniality persist in classroom representations. This study examines how ethnic cultures and racialized subjects are represented in Portuguese History textbooks used during the 1990s, a pivotal decade marked by significant pedagogical change and curriculum restructuring. Drawing on decolonial theory, particularly the work of Aníbal Quijano, Walter Mignolo and Nelson Maldonado-Torres, the analysis distinguishes between colonialism as a historical process and coloniality as an enduring matrix of power that structures knowledge production, cultural valuation and educational discourse. The central question guiding this research is: to what extent do Portuguese History textbooks reproduce or contest coloniality in their textual narratives and visual representations of ethnic cultures?

The research adopts a qualitative and quantitative interpretative methodology combining critical discourse analysis with systematic visual analysis. Textual material was examined for thematic framing, narrative hierarchy and the positioning of non-European actors. Visual elements were analyzed through an adapted framework inspired by the semiotic approaches of Laurent Gervereau and Martine Joly, attending to iconic, plastic and linguistic signs, as well as spatial composition, symbolic meaning and contextual impact. This approach recognizes images not simply as illustrations, but as powerful conveyors of historical meaning and social hierarchies. The corpus comprises History textbooks adopted in the 3rd cycle of basic education and secondary education in Portugal during the 1990s, more specifically 7, 8 and 9 grades.

Preliminary findings indicate that many textbooks reinforce hierarchical narrative structures in which European expansion is framed primarily in terms of discovery, progress and civilizational encounter, while colonized populations frequently appear as passive or peripheral agents within broader historical processes. Visual representations often mirror these tendencies, with composition, posture and spatial organization of figures reproducing asymmetrical power relations. Moreover, non-European knowledge systems, cultural practices and historical agencies tend to appear fragmented, folklorized or subordinated to dominant Western teleologies, limiting epistemic plurality and the recognition of diverse historical subjectivities. At the same time, the analysis reveals emerging tensions and partial ruptures in some textbooks, reflecting the influence of curricular reforms and the gradual incorporation of multicultural discourse that gestures toward broader inclusivity.

This research argues that advancing decolonial historical education requires more than the diversification of content; it necessitates a structural shift in epistemological positioning that reconfigures whose histories are centered, whose knowledges are legitimized and how visual culture mediates historical understanding. By critically examining textbooks as mediators of collective memory and instruments of pedagogy, the study contributes to ongoing debates about curriculum reform, epistemic justice and the democratization of historical knowledge in post-colonial European contexts.

Keywords // Palavras-chave: Textbook; Ethnic Representations; Decoloniality..

Afonso, I. & Alves, L. A. (2018). Manuais escolares do ensino secundário em Portugal e Brasil: similitudes e diferenças. In G. Solé & I. Barca (Org.), O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didática (pp. 108-137). Lisboa: Associação de Professores de História (APH).

Ballestrin, Luciana. 2013. "América Latina e o giro decolonial." Revista Brasileira de Ciência Política (11):98-97.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes. Páginas do tempo 7º ano. 1º edição, Editora Asa, Rio Tinto, 1992.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes. Páginas do tempo 8º ano. 1º edição, Editora Asa, Rio Tinto, 1993.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes. Páginas do tempo 9º ano. 1º edição, Editora Asa, Rio Tinto, 1994.

CASTRO-GOMEZ, S. (Post)coloniality for dummies: Latin American perspectives on modernity, coloniality and the geopolitics of knowledge. In: MORAÑA, M.; DUSSEL, E.; JÁUREGUI, C. A. (eds.) Coloniality at large: Latin America and the postcolonial debate. Durham: Duke University Press, 2008. p. 259-285

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. Research Methods in Education. Routledge, New York, 2007.

CORREIA, Luís A. G. – Portugal Pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera Nação: O Sistema Educativo no Estado Novo. In Ler História. Nº 35. Lisboa: ISCTE, 1998.

CORREIA, Luís G. Aprender história em democracia. In: Lei de bases do sistema educativo, vol. 1. CNE, Lisboa, 2017.

CORREIA, Luís G. e MATOS, Sérgio C. - Memória, Identidade e Poder: os Manuais de História. In "Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto. Coordenação Jorge Vale Costa, Margarida Louro Felgueiras e Luís Grosso Correia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto/Faculdade de Letras do Porto, 2008.

CORREIA, Luís G. O passado é um país estranho: temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Biblioteca Digital, Porto, 2021.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1, p. 15-24, Janeiro/Abril 2016.
DELACROIX, C. (2018). L'histoire du temps présent, une histoire (vraiment) comme les autres? Revista Tempo e Argumento, 10 (23), 05-38. ttps://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018005/8048
DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. História 7. Editorial O Livro, Lisboa, 1992.
DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. História 8. Editorial O Livro, Lisboa, 1993.
DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. História 9. Editorial O Livro, Lisboa, 1994.
DUSSEL, Enrique. "Europa, modernidad y eurocentrismo", em LANDER, Edgardo (coord.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.
EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. Teaching and learning difficult histories in international contexts. Routledge, Nes York, 2018.
Fanon, F. (1963). The wretched of the earth. New York: Grove Press
FITZGERALD, T. (Ed.), Handbook of Historical Studies in Education. Singapore: Springer.
GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática[S.l: s.n.], 2010.
GOSFROGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.
GROSFOGUEL, Ramón. "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global". Tabula Rasa, n. 4, 2006, pp. 17-48
MADEIRA, Ana; CORREIA, Luís. Colonial Education and Anticolonial Struggles. The [Oxford] Handbook of the History of Education, Print Publication Date: Jul 2019, Online Publication Date: Jun 2019.
MAGALHÃES, Justino – O Mural do Tempo – Manuais Escolares em Portugal. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.
MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. Cultural Studies Vol. 21, Nos. 2 _3 March/May 2007, pp. 240_270.
MONSERRAT, David. La narrativa del africanismo franquista: Génesis y prácticas socio-educativas. Tesis doctoral apresentada ao programa de doutorado Nuevas Perspectivas en Historia Contemporánea, valencia, 2012.
NEVES, Pedro Almiro; MAIA, Cristina; BAPTISTA, Dalila. Club de História 7. Porto Editora, Porto, 1998.
NEVES, Pedro Almiro; MAIA, Cristina; BAPTISTA, Dalila. Club de História 8. Porto Editora, Porto, 1999.
NEVES, Pedro Almiro; MAIA, Cristina; BAPTISTA, Dalila. Club de História 9. Porto Editora, Porto, 2000.
NÓVOA, António (2002). O espacno punblico da educacnão: imagens, narrativas e dilemas. In Espaços de educação, tempos de formação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
OECD (2016), Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en.
PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico da História. Tempo e argumento, Florianópolis, v. 10, n. 24, p. 88-114, abr/jun. 2018.
PINHEIRO, Bruno. A história dos manuais em Portugal: da ditadura à democracia (1947-2001). Dissertação de doutoramento em História apresentada a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2014.
PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.
Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
PORTUGAL. Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, páginas 5635 – 5636. Disponível em:< https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/85-2009-488826>
PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto. Diário da República n.º 182/1991, Série I-B de 1991-08-09, páginas 4029 – 4033. Disponível em: < https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/29-1991-679845>
QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificacion Social. Journal of World-Systems Research, [S.l.], p. 342-386, aug. 2000. ISSN 1076-156X. Available at: <http://jwsr.pitt.edu/ojs/index.php/jwsr/article/view/228/240>;. Date accessed: 06 apr. 2019.
QUIVY, Raymond; Luc Van, Campenhoudt. Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva, Lisboa, 2005.
SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. The Big Six: Historical thinking concepts. Nelson, Toronto, 2013.
UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France, 2021.

ICRE2026-41047

"A saúde não está em promoção": Do ensino à comunicação pública, o podcast como estratégia formativa em educação para a saúde

Carla Serrão (1)

1 - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

A adoção de metodologias ativas no ensino superior constitui uma via consistente para promover aprendizagens significativas e socialmente contextualizadas. Este trabalho descreve a experiência de conceção, produção e divulgação do podcast "A saúde não está em promoção", composto por oito episódios dedicados a diferentes temas relativos à saúde. Desenvolvido no contexto da UC Promoção e Educação para a Saúde, o projeto envolveu estudantes na escolha temática, aprofundamento e fundamentação conceptual, elaboração de guiões, realização de entrevistas a especialistas e criação da identidade do podcast.

A proposta pedagógica fundamenta-se na aprendizagem experiencial, ao integrar experiência concreta, reflexão e aplicação prática do conhecimento (Kolb, 1984), na pedagogia crítica, que valoriza o diálogo e a problematização enquanto dispositivos de formação emancipatória (Freire, 1970), e na teoria da autodeterminação, que sustenta a relevância da autonomia, competência e relação na motivação académica (Deci & Ryan, 2000). O construtivismo social (Vygotsky, 1978) e o modelo de literacia em saúde (Nutbeam, 2000) sustentam a dimensão colaborativa e comunicacional do processo formativo.

A difusão dos episódios em rádio e redes sociais ampliou a projeção pública do trabalho desenvolvido, reforçando o compromisso dos/as estudantes com a comunicação responsável em saúde. A experiência evidencia o podcast como estratégia pedagógica robusta, capaz de articular conhecimento científico, prática comunicacional e responsabilidade social.

Keywords // Palavras-chave: Podcast; Educação para a Saúde.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Herder and Herder.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning, experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal, a challenge for contemporary health education and communication strategies. Health Promotion International, 15(3).

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society, the development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Orelhudo: educação, cultura e desenvolvimento pessoal e social na infância

Rui Manuel Pereira da Silva Bessa (1)

1 - Escola Superior de Educação do Porto

O Orelhudo é um projeto da Casa da Música pensado para o 1º Ciclo, apesar de estar a ser utilizado com muito bons resultados no pré-escolar. Este projeto pretende dar a ouvir diariamente excertos de música que não ultrapassem os 90 segundos, cerca de 547,5 minutos de música por ano, o que resultaria em 2190 minutos no final do 1º ciclo. Na sua essência a Casa da Música no seu site refere "A audição que se quer plural e abrangente de todos os géneros e estilos musicais é feita como atividade inicial da aula e permite, através dos seus conteúdos, uma discussão alargada entre professor e alunos." , por isso as audições tentam ligar um facto ocorrido naquela data com a música apresentada, percorrendo vários períodos históricos desde a antiguidade à contemporaneidade, desde a música etno à música "erudita" passando por todos os estilos musicais. Acentuando o aspeto cultural do projeto.

A cultura, aqui, assume um papel estruturante na configuração dos processos cognitivos, orientando a forma como as aquisições são interpretadas e organizadas, e integrando-as numa memória construída e partilhada socialmente (Bruner, 2004).

Juntamente com a audição, o "Orelhudo" disponibiliza um pequeno texto de apoio e uma questão que pode ser musical ou não. Além disso, para o professor, é disponibilizado mais um conjunto de questões e atividades, além da possibilidade de ouvir e ver os materiais para o ano inteiro.

Contactaram-se Agrupamentos de Escola Pública para se ter uma perceção se estavam a usar o "Orelhudo". Após esse contacto visitaram-se turmas de várias escolas da região do grande Porto. Fizeram-se observações de implementação do programa, entrevistas a professores e Grupos Focais a crianças e alunos.

O que foi dado observar é que o "Orelhudo" permite muita liberdade na sua implementação. Há exemplos de quem utiliza sistematicamente o programa criando uma rotina diária, enquanto outros docentes utiliza esporadicamente. Há quem se limita a colocar só a música e quanto muito, respondem à pergunta, outros realizam algumas da atividades propostas e, outros ainda, vão muito além disso, fazendo atividades transdisciplinares servindo a audição do "Orelhudo" como despoletador e indutor dessas atividades. A audição, um dos pilares das OCEPE e das Aprendizagens Essenciais do 1º ciclo, para a Música, um dos quatro eixos estruturantes nos domínios musicais à semelhança da proposta basilar de Keith Swanwick (1979)

Do exposto, pode inferir-se que o currículo, articulado com a utilização do Orelhudo, se configura como uma prática cultural de natureza sócio-crítica (Pacheco, 2009), enquadrada numa linguagem de matriz pós-moderna. Nesta perspetiva, "assumir a perspetiva cultural da educação (…) é considerar a educação e a aprendizagem escolar no seu contexto cultural situado (…)" (Bruner, 2001, viii), tendo em conta a história, a cultura – entendida como conjunto de valores e regras – e a comunidade. Estes elementos condicionam de forma decisiva a construção de significados e das próprias realidades educativas.

O entusiasmo apresentado pelos intervenientes demonstra a potencialidade pedagógica, estética, cultural e social deste programa.

Keywords // Palavras-chave: Orelhudo; Educação; Cultura; Audição.

Bruner, J. (2001). A cultura da educação. (A.G. Marcos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Bruner, J. (2004). Life as narrative. Social Research, 71, 3.

http://www.casadamusica.com/pt/servico-educativo/orelhudo?lang=pt

Pacheco, J.A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. Cadernos de Pesquisa, (39), 137.

Swanwick, K. (1979). A basis for music education. The NFER Publishing Company Ninth impression.

Kinship Care in Portugal: Legal Status, Professional Perspectives, and Implications for Child and Family Well-Being

Paulo Delgado (1), João M. S. Carvalho (2), Joana Soares (3), Rachel Baptista (4)

1 - inED
2 - Portucalense University
3 - ESE do Porto
4 - Tribunal Rio de Janeiro

The policy adopted in Portugal regarding placement within the extended family–internationally referred to as Kinship Care–constitutes one of the defining features distinguishing the Portuguese child protection system from those of many other countries. Unlike most European and Western systems, Portugal does not formally classify placement with relatives as a type of foster care. Instead, when a child is placed with extended family members, this arrangement is legally framed as an intervention within the child's natural living environment, even though the child begins residing with individuals other than their parents. This measure is designated as "Support with Another Family Member" (SAFM). Importantly, SAFM is not included in national out-of-home care statistics, which significantly limits knowledge about its prevalence and characteristics and prevents a systematic understanding of this form of care within the broader child protection framework.

The Portuguese Foster Care Law (2019) introduced substantial reforms aimed at strengthening the financial, social, fiscal, and employment conditions of foster families, while also establishing a clear set of rights and duties. However, many of these rights are not extended to SAFM carers, despite the fact that they are expected to demonstrate the same level of commitment and responsibility (Cheng & Lo, 2021; Farmer & Moyers, 2008), unlike what occurs in countries such as Ireland (Gilligan, 2019; Hill et al., 2019). Furthermore, SAFM carers may be subject to fewer formal requirements regarding training, assessment, and monitoring, raising concerns about children's protection and well-being (Connolly et al., 2017). The literature consistently highlights the importance of initial and ongoing training, supervision, and psychosocial support for both kinship and non-kinship carers (Barbosa-Ducharne & Soares, 2021; Hallett et al., 2023), particularly in managing complex relationships with birth families and coordinating with schools (García-Bermejo & Fuentes, 2023). Nonetheless, persistent challenges, especially regarding financial support and the socioeconomic conditions of kinship carers (Fuentes-Peláez et al., 2024), underscore the need for more equitable and consistent policy responses.

This research aims to examine the prevalence of SAFM in Portugal and to identify the needs and challenges associated with its implementation. It adopts a nationwide exploratory design and uses a mixed-methods approach, combining qualitative and quantitative data collected from professionals. This presentation focuses specifically on the perceptions of professionals working in the Child and Youth Protection Commissions (CPCJ) regarding the support provided under SAFM and its contribution to the well-being of children and families.

Specifically, professionals' views will be presented on key aspects such as:

What should be the legal framework governing SAFM?

What level of well-being does it provide for the children and families involved?

What degree of specialization does it require from technical teams in terms of monitoring and supervision?

How adequate are the supports provided to carers?

What life projects does it enable?

What financial burden does it represent for the foster family's household budget?

Keywords // Palavras-chave: Kinship Care; Foster Care; Well-Being.

Cheng, T., & Lo, C. (2021). With their children placed in kinship care, did parents get the services they needed? Children and Youth Services Review, 121, 105850. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105850

Connolly, M., Kiraly, M., McCrae, L., & Mitchell, G. (2017). A kinship care practice framework: Using a life course approach. British Journal of Social Work, 47, 87–105. http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/bcw041

Barbosa-Ducharne, M., & Soares, J. (2021). Abordagem ecológica da formação em acolhimento familiar [Ecological approach on foster care training]. In E. Magalhães & J. Baptista (Eds.), Acolhimento familiar de crianças e jovens em perigo: Um manual para profissionais [Family foster care: A handbook for professionals] (pp. 61-82). PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Farmer, E., & Moyers, S. (2008). Kinship care: Fostering effective family and friends' placements. Jessica Kingsley Publishers.

Fuentes-Peláez, N., Montserrat, C., Sitjes-Figueras, R., & Crous, G. (2024). Differences in the evaluation and satisfaction with foster care between kinship and non-kin foster carers. Journal of Family Studies, 30(2), 304-323. http://dx.doi.org/10.1080/13229400.2023.2223185

García-Bermejo, T. y Fuentes, J. L. (2023). La orientación escolar con familias en riesgo psicosocial: análisis de la alianza educativa con acogimientos en familia extensa. Revista Complutense de Educación, 34(2), 461-470. http://dx.doi.org/10.5209/rced.83671

Gilligan R. (2019). The family foster care system in Ireland – Advances and challenges. Children and Youth Services Review, 100, 221-228. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.008

Hallett, N., Garstang, J., & Taylor, J. (2023). Kinship care and child protection in high-income countries: A scoping review. Trauma, Violence, & Abuse, 24(2), 632–645. https://doi.org/10.1177/15248380211036073

Hill, L., Gilligan, R., & Connelly, G. (2019). How did kinship care emerge as a significant form of placement for children in care? A comparative study of the

experience in Ireland and Scotland. Children and Youth Services Review, 117, 104368. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.06.003.

ICRE2026-42878

Prefiguring Digital Citizens: Original Research on Media Literacy, AI, and Critical Skills for Young Generations" /"Prefigurando Ciudadanos Digitales: Investigación Propia s

Agnieszka Ogonowska (1)

1 - University of the National Education Commission in Kraków

The presentation will discuss the results of original research on media and digital competencies among Generation Alpha and Millennials. The study employed qualitative methods, including grounded theory, principles of everyday anthropology and collaborative anthropology, as well as the concept of prefigurative culture described by Margaret Mead. A key aspect of the research was the assessment of practical media and digital skills using tools developed in collaboration with the CLARIN-PL scientific consortium. The project has a developmental character, as the methods for measuring competencies are systematically expanded through comparative studies in other European countries, including Slovakia, the Czech Republic, Austria, and Spain. The findings have been used to formulate recommendations for teachers and subject educators on effectively teaching children and adolescents digital competencies, fostering critical thinking, and counteracting misinformation and media manipulation.

La presentación aborda los resultados de investigaciones propias sobre las competencias mediáticas y digitales de la Generación Alfa y los Millennials. El estudio se basó en métodos cualitativos, incluyendo la grounded theory, los principios de la antropología de la vida cotidiana y la antropología colaborativa, así como el concepto de cultura prefigurativa descrito por Margaret Mead. Un aspecto clave de la investigación fue la evaluación del uso práctico de competencias mediáticas y digitales mediante herramientas desarrolladas en colaboración con el consorcio científico CLARIN-PL. El proyecto tiene un carácter desarrollador, ya que los métodos de medición de competencias se amplían sistemáticamente con estudios comparativos en otros países europeos, incluidos Eslovaquia, República Checa, Austria y España. Los resultados de este estudio sirvieron de base para formular recomendaciones dirigidas a docentes y educadores de asignaturas específicas sobre cómo enseñar eficazmente competencias digitales a niños y adolescentes, fomentar el pensamiento crítico y prevenir la desinformación y la manipulación mediática.

Keywords // Palavras-chave: Digital Competences Media Education AI.

Hobbs, R. (2023). Issues of pedagogy, alignment, and context in assessing measures of media literacy. In N. Landry & P. Fastrez (Eds.), Media literacy and media education research methods: A handbook (pp. 200–219). Routledge.

Hobbs, R. (2021). Media literacy in action: Questioning the media. Rowman & Littlefield.

Hobbs, R., Moen, M., Tang, R., & Steager, P. (2022). Measuring the implementation of media literacy statewide: A validation study. Educational Media International, 59(3), 189–208. https://doi.org/10.1080/09523987.2022.2136083

Hobbs, R., Moen, M., Tang, R., & Steager, P. (2022). Measuring the implementation of media literacy instructional practices in schools: Community stakeholder perspectives. Learning, Media and Technology, 49(2), 170–185. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2151621

Martinez, D., Helsper, E. J., d'Haenens, L., & Vissenberg, J. (2025). Evaluating twelve media literacy and digital skills interventions [Raport]. REMEDIS Project. https://doi.org/10.5281/zenodo.14603817

Ogonowska, A. (2015). Kompetencje medialne i informacyjne: Wybrane modelowe ujęcia i koncepcje. Zeszyty Prasoznawcze, 58(1), 72–88. https://doi.org/10.4467/2299-6362PZ.15.006.3144

Ogonowska, A. (2018). Edukacja medialna w kontekście cyberpsychologii: Nowe perspektywy badania mediów i ich użytkowników we współczesnej cywilizacji medialnej. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, (23), 93–109. https://doi.org/10.14746/ikps.2018.23.05

Ogonowska, A. (2022). Kompetencje medialne i cyfrowe dzieci w wieku 3–16 lat. W stronę medioznawstwa stosowanego. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura, 14(4), 17–29. https://doi.org/10.24917/20837275.14.4.2

Ogonowska, A. (2024). Psychologia mediów w humanistyce współczesnej. Ignatianum University Press. https://doi.org/10.35765/slowniki.329

Ogonowska, A., & Walecka-Rynduch, A. (2025). Młodzi dorośli wobec dezinformacji: Katalogi i rzeczywiste profile kompetencji cyfrowych (monografia). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tecnologias digitais e saúde mental: usos e impactos nos estudantes do Ensino Superior Português

Sofia Veiga (1)

1 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; inED

A literatura científica (e.g., Amaro et al., 2024; Lopes & Almeida, 2024; Wu et al, 2024) e a comunicação social (e.g., Federação Académica do Porto, 2023, 2024; Público, 2024; SIC Notícias, 2024) têm evidenciado uma preocupação crescente com a saúde mental (SM) dos jovens do ensino superior. Sabendo que estes utilizam as tecnologias digitais (TD) para gerir as suas vidas, como é que as mesmas estão a ser utilizadas em benefício da sua SM?

O presente estudo, de cariz qualitativo, pretendeu aceder aos olhares e práticas dos estudantes sobre o tema em análise. Efetuaram-se 6 grupos focais, tendo participado 43 estudantes de diferentes cursos, ciclos de estudo e instituições do Ensino Superior. Os participantes, identificados através de uma combinação de amostragem por conveniência e de amostragem de bola de neve (e.g., Coutinho, 2023), eram maioritariamente do género feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos. Todos usavam TD no seu quotidiano durante várias horas (25,58%, 1-3h/dia; 51,16%, 4-6h/dia; e 20,93%, mais de 6h/dia) e a maioria (55,81%) havia iniciado o seu uso antes dos 10 anos. Um grupo decorreu presencialmente e os outros cinco online. As discussões, gravadas e transcritas, foram importadas para o programa NVivo 15. A análise dos dados mobilizou como método a Análise Temática Reflexiva de Braun e Clarke (2006).

Da análise de conteúdo emergiu um quadro temático constituído por cinco áreas: 1ª Hábitos digitais; 2ª TD em literacia em SM; 3ª Impacto das TD no bem-estar e na SM; 4ª Avaliação das TD em SM; 5ª Boas práticas na promoção do bem-estar e da SM. Foi em torno da 4ª área temática que se concentrou o maior número de referências.

A análise das discussões permitiu concluir que:

. Apesar de os estudantes terem literacia digital em geral, poucos tinham tido contacto com TD especializadas na investigação e gestão de questões e problemas de SM. As TD a que acediam eram maioritariamente não especializadas em SM, provenientes sobretudo das redes sociais e de ferramentas de inteligência artificial;

. Embora assumissem uma postura crítica quanto à qualidade e validade de muitas TD e referissem sobretudo o impacto negativo que estas podem ter no seu bem-estar e SM, denotando já uma certa literacia digital em SM (cf. Yeo et al., 2024), a sua prática distanciava-se destas conceções;

. Mesmo considerando a sua geração a mais bem preparada para aproveitar as oportunidades e gerir os desafios digitais, a avaliação, positiva ou negativa, das TD na área da SM dependia das fontes e dos conteúdos consultados, da capacidade de autorregulação e da postura reflexiva e crítica assumida no uso de cada um;

. As TD podem ser úteis para uma investigação inicial, para o alívio momentâneo do sofrimento mental e para o desenvolvimento de hábitos que potenciam o bem-estar, mas deve-se ter cautela quando existe um maior sofrimento mental ou psicopatologia. Nesses casos, uma intervenção humana, sobretudo realizada por profissionais de saúde, deve ser privilegiada. É neste âmbito que se centram as boas práticas referidas e sugeridas.

Keywords // Palavras-chave: Tecnologias digitais; Saúde mental; Estudantes.

Amaro, P., Fonseca, C., Afonso, A., Jacinto, G., Gomes, L., Pereira, H., José, H., Silva, C., Lima, A., Arco, H., Nabais, J., Lopes, M., Pereira, A., Fragoeiro, I., & Pinho, L. (2024). Depression and anxiety of portuguese university students: A cross-sectional study about prevalence and associated factors. Depression and Anxiety, 2024, 5528350. https://doi.org/10.1155/2024/5528350

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Lopes, R., & Almeida, S. (2024). A importância da saúde mental para os jovens universitários em Portugal. Trends Hub, 2(1), 33-45. https://parc.ipp.pt/index.php/trendshub/article/download/5732/3226/14080

Yeo, G., Reich, S., Liaw, N., & Chia, E. (2024). The effect of digital mental health literacy interventions on mental health: Systematic review and meta-analysis. Journal of Medical Internet Research, 26, e51268. https://doi.org/10.2196/51268

Wu, F., Freeman, G., Wang, S., & Flores, I. (2024). The future of college student mental health: Student perspectives. Journal of College Student Mental Health, 38(4), 975–1010. https://doi.org/10.1080/28367138.2024.2400612

Webgrafia

Federação Académica do Porto (2023). Saúde mental no ensino superior: Contributos da Academia do Porto. FAP. Acedido em 06 de agosto de 2025 em: https://www.fap.pt/sites/default/files/u29/fap_contributos_comissaotecnicas-audemental.pdf#:~:text=Os%20inqu%C3%A9ritos%20aplicados%20pela%20Federa%C3%A7%C3%A3o%20Acad%C3%A9mica

Federação Académica do Porto (08.01.2024). Resultados do inquérito: A época de avaliação na academia do Porto e os seus impactos na saúde mental. Acedido a 17 de julho de 2025 em https://fap.pt/noticias/resultados-do-inquerito-epoca-de-avaliacao-na-academia-do-porto-e-os-seus-impactos-na-saude

Público (20.09.2024). Número de estudantes que reportaram problemas de saúde mental duplicou. Acedido a 17 de julho de 2025 em https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2024/09/20/113209590.pdf

SIC Notícias (10.10.2024). Cerca de 23% dos alunos de seis universidades portuguesas possui doença mental. https://sicnoticias.pt/especiais/saude-mental/2024-10-10-cerca-de-23-dos-alunos-de-seis-universidades-portuguesas-possui-doenca-mental-ea7ee970

ICRE2026-43482

A construção do ensino de arte na rede pública municipal de São Bernardo do Campo: a solidariedade como anúncio — aproximações freireanas

Thiago Aparecido Miranda (1)

1 - Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo

Este estudo analisa o processo de construção do Ensino de Arte na rede pública municipal de São Bernardo do Campo (SP, Brasil), no âmbito de reflexões desenvolvidas em pesquisa de doutoramento em Educação, a partir da inserção de educadores/as especialistas em Arte, em diálogo com aproximações freireanas. Embora Paulo Freire não tenha se dedicado especificamente ao Ensino de Arte, suas contribuições oferecem fundamentos relevantes para a compreensão dos processos educativos, especialmente no que se refere ao conceito de solidariedade enquanto categoria ético-política e como inédito-viável, compreendido como possibilidade concreta de transformação da realidade por meio da conscientização crítica e da ação coletiva. O trabalho investiga o deslocamento histórico do modelo centrado no/a educador/a polivalente para a atuação do/a especialista em Arte, entendendo esse movimento como parte de um processo mais amplo que envolve transformações nas práticas pedagógicas, na organização dos espaços escolares e nas relações educativas. O objetivo do estudo é analisar como o conceito de solidariedade, à luz de aproximações freireanas, contribui para a compreensão das transformações institucionais e pedagógicas ocorridas com a inserção do/a professor/a especialista em Arte na rede municipal. Busca-se compreender de que modo essas transformações impactaram as práticas educativas, os espaços escolares e as relações entre docentes e estudantes no Ensino Fundamental. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter documental, articulada à experiência profissional do pesquisador como professor de Arte na rede pública municipal desde 2014. A análise fundamenta-se em marcos normativos da legislação educacional municipal que regulamentam a presença do/a professor/a especialista em Arte na Educação Básica, interpretados à luz da vivência no cotidiano escolar, possibilitando a compreensão das transformações pedagógicas, institucionais e espaciais decorrentes desse processo. Os resultados evidenciam que a chegada dos/as arte-educadores/as promoveu transformações significativas nos espaços e nas práticas escolares. A implantação de salas específicas para o ensino de Arte – os ateliês, organizados para a promoção do trabalho coletivo – favoreceu práticas pedagógicas baseadas no compartilhamento de materiais, na cooperação e na construção conjunta do conhecimento. Além disso, as próprias linguagens artísticas – dança, música, artes visuais e cênicas – configuram-se como experiências educativas que demandam escuta, interação e produção coletiva. Observa-se, ainda, que a inserção dos/as arte-educadores/as contribuiu para a constituição de uma rede de trabalho pedagógico ampliada, em diálogo com outros componentes curriculares, fortalecendo uma leitura mais integral dos/as estudantes. Conclui-se que a construção do Ensino de Arte na rede pública municipal, mediada pela atuação de especialistas e pelas transformações nos espaços e nas práticas escolares, evidencia a passagem de uma lógica de isolamento para experiências educativas fundamentadas na solidariedade. À luz de aproximações freireanas, a solidariedade é compreendida como princípio que se materializa nas relações pedagógicas, na organização dos espaços e na ação coletiva entre docentes e estudantes, reafirmando a potência do Ensino de Arte na consolidação de uma educação pública democrática, sensível e socialmente referenciada.

Keywords // Palavras-chave: Solidariedade; Arte-educação; Paulo Freire.

BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Pedagogia da solidariedade. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2022.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (Município). Lei nº 6.316, de 12 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério e Servidores da Educação Básica do Ensino Público Municipal. São Bernardo do Campo, 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (Município). Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais. Proposta de arte: breves considerações sobre o ensino de Arte. In: _____. Proposta curricular. São Bernardo do Campo: SE, 2024. (Orientações Curriculares, v. 4). p. 149–207.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (Município). Secretaria de Educação. Departamento de Ações Educacionais. Proposta de Arte: contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos). In: _____. Proposta curricular. São Bernardo do Campo: SE, 2024. (Orientações Curriculares, v. 5). p. 278–327.

Avaliação das habilidades motoras fundamentais como indicador de desempenho motor em crianças do pré-escolar

Maria Emília de Moura Alves (1), Daniela Filipa Ferreira Lopes (2)

1 - Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer (CIAFEL) da FADEUP
2 - Creche e Jardim de Infância "O Capuchinho"

Identificar o estágio de desenvolvimento motor (DM) em que cada criança se encontra permite compreender as estratégias pedagógicas necessárias para adequar as atividades às reais necessidades do grupo e promover práticas educativas que favoreçam um desenvolvimento motor ajustado. O presente estudo teve como objetivo avaliar e caracterizar o estágio de DM de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, através da análise das habilidades motoras fundamentais (HMF) de locomoção (correr e saltar) e de controlo e manipulação de objetos (lançar, chutar e agarrar), classificadas nos estágios inicial, elementar e maturo.

A amostra foi constituída por 20 crianças do ensino pré-escolar (9 do sexo feminino e 11 do sexo masculino). A avaliação foi realizada por meio de observação sistemática com recurso a registo vídeo, permitindo uma análise qualitativa dos indicadores de desempenho previamente definidos.

Os resultados evidenciaram uma tendência para níveis de DM inferiores aos expectáveis para a idade cronológica, destacando-se o grupo dos 6 anos, no qual se observou uma percentagem relevante de crianças no estágio inicial, particularmente na habilidade "correr". Por outro lado, a habilidade "chutar" apresentou os níveis de desempenho mais elevados. Na análise comparativa entre sexos, verificou-se uma tendência para níveis superiores de DM no grupo feminino, com exceção da habilidade "agarrar", na qual o grupo masculino apresentou melhores resultados. De forma transversal, independentemente da idade, o estágio elementar foi o mais prevalente na maioria das HMF avaliadas.

Estes resultados reforçam a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada no contexto do desenvolvimento motor infantil, considerando diferenças de sexo e variações intra e interindividuais. Adicionalmente, sublinham a importância da promoção da atividade física estruturada e da avaliação contínua e sistemática das HMF como estratégias fundamentais para monitorizar o progresso e ajustar as intervenções educativas de forma sustentada.

Keywords // Palavras-chave: habilidades motoras fundamentais, pré-escolar.

Aivazidis, D., Venetsanou, F., Aggeloussis, N., Gourgoulis, V., & Kambas, A. (2019). Enhancing Motor Competence and Physical Activity in Kindergarten. 16(3), 184–190. https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0260

Battaglia, G., Giustino, V., Tabacchi, G., Alesi, M., Galassi, C., Modica, C., Palma, A., & Bellafiore, M. (2020). Effectiveness of a Physical Education Program on the Motor and Pre-literacy Skills of Preschoolers From the Training-To-Health Project: A Focus on Weight Status. Frontiers in Sports and Active Living, 2, 579421. https://doi.org/10.3389/fspor.2020.579421

Biino, V., Pesce, C., & Martins, C. (2025). Motor skill development at preschool age in girls and boys: The role of outdoor free play. Children, 12(5), 594.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2013). Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos (7.a ed.). AMGH.

Jiang, S., Zeng, N., Ng, J. Y., Chong, K. H., Zeng, T., Leung, S. K., & Ha, A. S. (2025). Effects of physical activity interventions on fundamental movement skills and cognitive function in early childhood: A systematic review and network meta-analysis. Journal of Sport and Health Science, 101085.

Ng, J. Y., Jiang, S., Chan, C. H., & Ha, A. S. (2025). Assessing fundamental movement skills using the Test of Gross Motor Development (TGMD): Challenges and solutions to comparability and standardization. Sports Medicine and Health Science, 7(4), 299-301.

Piotrowski, T., Makaruk, H., Tekień, E., Feleszko, W., Kołodziej, M., Albrecht, K., ... & Gąsior, J. S. (2025). Fundamental Movement/Motor Skills as an Important Component of Physical Literacy and Bridge to Physical Activity: A Scoping Review. Children, 12(10), 1406.

Saraiva, L., Rodrigues, L. P., Cordovil, R., & Barreiros, J. (2013). Influence of age, sex and somatic variables on the motor performance of pre-school children. Annals of Human Biology, 40(5), 444–450.

Tani, G. (2005). Comportamento motor: Aprendizagem e desenvolvimento. Guanabara Koogan.

Tani, G. (2016). Comportamento Motor–Conceitos, Estudos e Aplicações. Guanabara Koogan.

Yang, Y., Mao, X., Li, W., Wang, B., & Fan, L. (2025). A meta-analysis of the effect of physical activity programs on fundamental movement skills in 3–7-year-old children. Frontiers in Public Health, 12, 1489141.

Infâncias e desigualdades sociais: pesquisas e visibilidades "do outro lado da margem"

Maria Walburga dos Santos (1), Romilson Martins Siqueira (2)

1 - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2 - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Essa comunicação apresenta a pesquisa "Do outro lado da margem: desafios e proposições para o enfrentamento das desigualdades das infâncias em pandemia". Trata-se de trabalho em rede, que como objetivo de conhecer, mapear e propor ações estratégicas que melhorem as condições de vida das crianças e suas famílias em pelo menos três das cinco macrorregiões brasileiras no contexto das desigualdades sociais, pela investigação das diferenças entre os diversos grupos pesquisados a fim de elaborar uma agenda de políticas públicas intersetoriais em pandemia. A pesquisa é realizada em rede envolvendo oito programas de pós-graduação brasileiros de sete universidades, e que conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES), do Ministério da Educação (MEC).

Reconhecemos o agravamento das condições materiais de vida de vários grupos sociais, considerando os marcadores da diferença, diversidade e desigualdades que marcam a vida das crianças, considerando que "as infâncias são plurais e habitam contextos e experiências diversas e únicas" (Coutinho, Santos, Siqueira, 2023). Questionamos como essas diferenças sociais impactam na vida das crianças, desde bebês, e seus familiares. O problema está centrado em levantar elementos que possam sustentar políticas para a formação em educação, políticas públicas para a infância e a dimensão da existência das crianças em suas territorialidades, a partir dos dados que mostrem como essas, em suas diferenças, foram afetadas pela pandemia nos seus contextos de origem.

O trabalho considera dados estatísticos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira (Inep), especialmente o Censo Escolar, e pesquisa em campo com variados procedimentos e instrumentos metodológicos, que buscam conhecer os contextos de diferentes grupos sociais, como povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, do campo, das florestas, das águas, de centros e periferias urbanas.

A pesquisa ainda busca articulação com movimentos sociais organizados, lideranças comunitárias, secretarias de governo, dentre outros organismos, admitindo em sua concretização pluralismo tipológico de fontes e metodologia qualitativa com estudos quali/quanti (análise de dados macros e estudo de caso).

Consideramos avançar na delimitação de indicadores sociais e educacionais que partam da análise das realidades de experiências infantis em diferentes territórios, considerando inclusive, o contexto a pandemia covid-19. Marcadores sociais como os geracionais e de idade, de classe, étnico-raciais, de gênero, de localização geográfica são eixos da análise, que parte da perspectiva interseccional e discute processos de exclusão originadas do racismo, sexismo ou desigualdades (Carneiro, 2011; Crenshaw, 2002), compreendendo que tais marcadores se interseccionam e constituem processos de subordinação das pessoas e grupos sociais.

A partir dos marcadores sociais da diferença, há a possibilidade de compreender os efeitos da pandemia para visibilizar, por meio da proposição de uma agenda para políticas públicas, o atendimento à várias dimensões da dignidade humana, especialmente àquelas relacionadas aos direitos de proteção e provisão tais como o direito à Educação, formação, segurança alimentar e saúde, possibilitando pensar e agir em contextos diversos em consonância com as proposições de Krenak (2019) que além de pensar e "adiar o fim do mundo", corroboram com o combate às desigualdades em qualquer âmbito e com vistas à dignidade humana, desde bebês.

Keywords // Palavras-chave: infâncias; desigualdades; educação infantil; crianças.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feminista. v. 10, n. 1,p. 171-188, 2002.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. Companhia das Letras, 2019.

COUTINHO, Angela M.S.; SANTOS, Maria Walburga dos; SIQUEIRA, Romilson Martins. Desigualdades, direitos e políticas públicas: infâncias à margem na pandemia. Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas, Goiânia, Brasil, v. 33, n. 3, p. 470–479, 2024. DOI: 10.18224/frag.v33i3.14431. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/14431. Acesso em: 10 fev. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

Refletindo sobre a pertinência da aplicação de modelos pedagógicos assentes no uso da Inteligência Artificial (IA) em sala de aula: um caso

Rosário Santana (1), Helena Santana (2)

1 - Instituto Politécnico da Guarda
2 - Universidade de Aveiro

Com o aparecimento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e a sua rápida evolução, as metodologias de ensino e aprendizagem sofreram profundas alterações por forma a dar resposta a uma necessidade premente de atualização dos métodos e estratégias de ensino. A presença destes suportes em sala de aula, oferecem ao professor e ao aluno a oportunidade de realizar ações mais envolventes e criativas, e onde as aprendizagens se realizam com recurso a atividades mais centradas no aluno, tendo ele que, ativa e autonomamente, obter as respostas às suas questões e dúvidas. Inovar nas práticas pedagógicas, oferecendo aos alunos novas ferramentas que estimulem os processos criativos e o processo de ensino e aprendizagem, permite ao professor aplicar e integrar as NTIC e a IA de maneira a complementar, e não substituir, práticas educativas consideradas como mais tradicionais. Esta ação consente a exploração, segundo Koedinger et al. (1997), dessa interface, mostrando como a IA pode ser usada para personalizar o processo de ensino e aprendizagem, mas sempre dentro de um quadro pedagógico que valorize a interação humana, o pensamento crítico e a reflexão sobre questões éticas e morais. Em outro, a IA oferece uma oportunidade para que todos possamos refletir sobe as soluções encontradas para suprir as desigualdades no acesso aos instrumentos e aplicativos que possibilitam o uso da IA em contexto educativo.

A inclusão, no processo de ensino e aprendizagem de aplicações que se apoiam na IA, favorece uma abordagem distinta do processo. Ao incorporar formas de pensamento e metodologias de trabalho diferenciadas, a sua integração conduzirá a mudanças significativas nos paradigmas de ensino e aprendizagem, conduzindo a uma apreensão de competências diferenciada e das quais almejamos possuir uma maior eficácia. As mudanças produzidas nas metodologias de trabalho que aporta são uma realidade e não podem ser escamoteadas (Moura & Carvalho, 2023). Pretende-se com a inserção da IA em contexto formativo e educativo, estimular um trabalho baseado no conceito de sala de aula assistida, aumentando e melhorando os níveis de aprendizagem dos envolvidos (Moura & Carvalho, 2023).

Olhar a IA como uma oportunidade para tornar as atividades mais envolventes e criativas, foi o nosso lema pois, em atualização permanente, algumas linguagens, equipamentos e técnicas de conceção e criação conduzem-nos por universos sonoros vivos e mutantes, onde a curiosidade e exploração de novos mundos sonoros nos permitem a descoberta de realidades outras. Recorrendo à IA, implementámos atividades no âmbito da prática artística, alcançando resultados singulares, tornando as práticas docente e artística mais atrativas e mobilizadoras de aprendizagens. Nesta comunicação, pretendemos apresentar os resultados que obtivemos com a realização dessas sessões, nos domínios da criação artística, em articulação com as áreas de conteúdo da Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística.

Keywords // Palavras-chave: IA, NTIC, arte, educação, inovação.

Goel, A. K. & Joyner, D. A. (2017). Usando IA para ensinar IA: lições de uma aula online de IA. Revista AI, 38(2), 48-59.

Holmes, W., Bidarra, J., Simonsen, H. (2019). Artificial Intelligence in Teaching (AIT): A road map for future developments. DOI: 10.13140/Rg.2.2.25824.51207.

Koedinger, K. R.; Oliveira, J. R.; Hadley, W. H.; Mark, M. A. (1997). Tutoria Inteligente Vai para a Escola na Cidade Grande. Revista Internacional de Inteligência Artificial na Educação, 8(1), 30-43.

Luckin, R. (2023). Aprimorando a educação com inteligência artificial: insights e implicações. Colégio Universitário de Londres.

Moles, A. (1990). Arte e Computador. Edições Afrontamento.

Moura, A., & Carvalho, A. A. (2023). Inteligência artificial para ensinar e aprender. In Alves, L. (2023). Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos (pp.155-168)

Vygotsky, L. S. (1978). A mente na sociedade: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williamson, B. (2017). Big Data na Educação: O Futuro Digital da Aprendizagem, Política e Prática. Publicações SAGE.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education–Where Are the Educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16, Article No. 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

ICRE2026-47332

Intervir na regulação emocional no jardim-de-infância: Resultados preliminares

Carina Silva (1), Diana Alves (1), Joana Cadima (1)

1 - Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto

A regulação emocional constitui uma competência central no desenvolvimento socioemocional infantil, assumindo particular relevância em idade pré-escolar. A regulação das emoções é uma competência emocional determinante do ajustamento comportamental ao longo de todo o ciclo vital. O presente estudo descreve o delineamento de um programa de intervenção universal, implementado em contexto escolar, com o objetivo de promover estratégias adaptativas de regulação emocional em crianças no último ano da educação pré-escolar. O programa foi estruturado em 12 sessões semanais, de carácter lúdico e participativo, conduzido por psicólogos e delineado a partir da auscultação das educadoras, num primeiro estudo, com grupos focais, bem como, tendo por base uma implementação piloto, que permitiu analisar a aceitabilidade, a viabilidade e os efeitos preliminares do programa. A intervenção inclui atividades de identificação e expressão emocional e treino de estratégias de regulação emocional, através de uma história. O delineamento metodológico prevê uma avaliação pré, pós-intervenção e follow-up, com recurso a instrumentos padronizados de avaliação da regulação emocional, tais como: Escala de Regulação Emocional (ERE, Alves & Cruz, 2010), Teste Adaptativo de Conhecimento Emocional (ATEM 3–9, Voltmer & Von Salisch, 2022), Sistema de Avaliação de Competências Sociais - SSRS (Lemos & Menezes, 2002). Na presente sessão, os resultados preliminares de avaliação da eficácia do programa serão partilhados e espera-se que os resultados contribuam para o desenvolvimento de práticas preventivas baseadas na evidência, promovendo o bem-estar emocional e o ajustamento social em idade pré-escolar.

Keywords // Palavras-chave: regulação emocional, pré-escolar, intervenção.

- Alves, D. & Cruz, O. (2010). Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. Psicologia, 24(2), 113-129. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v24i2.309

- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of Emotion Regulation. 3-24. New York: GuilfordPress.https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations

- Lemos, M. & Meneses, I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. Psicologia Teoria e Pesquisa 18(3). https://doi :10.1590/S0102-37722002000300005

- Voltmer, K, & Salisch M. (2022). The Adaptive Test of Emotion Knowledge for 3- to 9-Year-Olds: Psychometric Properties and Validity. Front Psychiatry. 13, 901304. https://doi.: 10.3389/fpsyt.2022.901304.

Laços+Saudáveis: Perceções Juvenis Sobre Aprendizagens Socioemocionais e Relacionais na Prevenção da Violência no Namoro em Contexto Escolar

Inês Maria Gonçalves Carvalho (1), Natividade de Sá Couto Pereira (2), Daniela Joana Magalhães Monteiro da Silva (3)(4), Mariana Adelaide Vieira Gonçalves Costa (5), Maria Benedita de Castro Vasconcelos de Aguiar Chaboceau (6)

1 - Instituto Renascer - Associação de Desenvolvimento Social
2 - Centro de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho
3 - Universidade Aberta
4 - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
5 - Departamento de Psicologia Aplicada da Universidade do Minho
6 - Cooperativa de Solidariedade Social e Educação (COOPEDUFORMA)

Perante os desafios sociais atuais, a escola assume um papel determinante na promoção de uma educação integral, que deve englobar o bem-estar emocional e relacional como dimensões constitutivas de uma educação de qualidade. Neste sentido, surgiu o programa "Laços+Saudáveis" como contributo à promoção de relações interpessoais saudáveis e não violentas, a prevenção de comportamentos violentos e o reforço da igualdade de género em contexto escolar, em linha com três dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU: 4 (Educação de Qualidade), 5 (Igualdade de Género) e 10 (Redução das Desigualdades). O programa em curso, estruturado em oito sessões de noventa minutos, e já implementado em 4 escolas do Norte de Portugal, incidiu em conteúdos como relações saudáveis, mitos e estereótipos nas relações, tipos de violência no namoro, relações digitais e comportamentos online, identificação de emoções e autorregulação, comunicação assertiva e consentimento, através de uma metodologia dinâmica, que privilegia a aprendizagem ativa e o envolvimento dos adolescentes como protagonistas do seu próprio processo de mudança.

O estudo que se apresenta teve como objetivo compreender de que forma os/as jovens interpretam as aprendizagens adquiridas e que crenças e necessidades emergem nas suas narrativas sobre relações afetivas, conflito e dinâmicas de poder, considerando possíveis variações territoriais (litoral/interior). Para tal adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, a partir do corpus documental de reflexões escritas pós-sessão de 57 jovens de diferentes nacionalidades, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, distribuídos por 4 turmas de duas das quatro escolas (litoral e interior). Estas reflexões foram submetidas à análise de conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise, codificação, categorização e interpretação, com apoio de uma grelha de códigos construída com categorias estabelecidas a priori e a posteriori. A participação dos/as jovens foi voluntária e ocorreu após o consentimento escrito dos/as respetivos/as representantes legais, sendo asseguradas as questões de confidencialidade, anonimização e codificação dos dados.

Os resultados evidenciam três eixos analíticos: i) adesão voluntária dos jovens é sustentada por elevada motivação e por uma procura ativa de literacia emocional e relacional como recurso para a comunicação interpessoal e para a gestão de conflitos; ii) confiança surge de forma consistente como pilar relacional, contudo coexistem referências frequentes ao controlo, apontando para a necessidade de problematizar a normalização destes comportamentos enquanto expressão de cuidado; iii) permanência de crenças culturalmente enraizadas, como a ideia de que a violência no espaço íntimo deve permanecer silenciada ("entre marido e mulher não se mete a colher"), evidenciando a necessidade de questionar crenças legitimadoras da violência e de culpabilização da vítima.

Os resultados reforçam a pertinência da integração de competências socioemocionais e relacionais, assim como da promoção de relações interpessoais saudáveis, incluindo as que se desenvolvem em ambientes digitais, como dimensões essenciais de uma educação de qualidade. A eficácia das intervenções depende também da adaptação pedagógica aos contextos socioculturais, devendo esta ser enquadrada por perspetivas que promovam a consolidação de uma cultura escolar assente na não violência e no respeito mútuo, em alinhamento com os ODS.

Keywords // Palavras-chave: Violência, Namoro, Psicologia, Educação, ODS.

Chaves, C., Coutinho, E., Duarte J. & Nelas, P. (2021). Violência no Namoro: Impacto de variáveis sociodemográficas académicas e afetivas. Revista INFAD de Psicología, 1(2), 233-240. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2098

Ferreira, M., Abreu, A. L., Neves, S. (2019). Guião para a Prevenção da Violência no Namoro em Contexto Universitário: UNi+ 2.0 Programa de Prevenção da Violência no Namoro em Contexto Universitário. Associação Plano i.

Magalhães, M. J. (2017). Violência no namoro: Resultados nacionais apontam a gravidade do problema. UMAR [União de Mulheres Alternativa e Resposta].

Magalhães, M. J., Teixeira, M., Maia, M., Dias, A. T., Iglesias, C., Beires, A., Mendes, T., Pontedeira, C., & Wiedemann, A. (2020). Violências e violência de género: Prevenção primária na escola. UMAR [União de Mulheres Alternativa e Resposta].

Nascimento, M. (2019). Violência nas relações de namoro: Prevenção em contexto escolar [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório da ESEPF. http://hdl.handle.net/20.500.11796/2834

Neves, S., Correia, A. P., Rocha, H., Costa, S., & Borges, J. (2023). Observatório da

Violência no Namoro – Resultados de 2017-2022. Associação Plano i
Neves, S., Correia, A., Borges, J., Rocha, H., Costa, S., Peixoto, S., Rodrigues, C., Duarte, A., & Allen, P. (2022). Estudo Nacional sobre a Violência no Namoro no Ensino Superior: Crenças e Práticas – 2020/2021. Associação Plano i
Pacheco, M., Dias, A. T., Borges, B., Pinto, B., & Maia, M. (2024). Prevalência, Legitimação e Prevenção da Violência de Namoro nas/os Jovens. Revista Interacções, 20(69), 1-21. https://doi.org/10.25755/int.37391
Salgado, T. (2025). Violência no namoro: Estudo com adolescentes do ensino secundário de Guimarães [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais]. RepositoriUM. https://hdl.handle.net/1822/79571
Silva, T. D., Fernandes, F., Santos, J. D., Almeida, M., Randau, K., & Melo, R. D. (2023). A complexidade da violência no namoro na fase da adolescência. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde, 24(3), 1130-1141. https://doi.org/10.15309/23psd240301

ICRE2026-47681

Cisgeneritude, escola e regimes de normalização: Do privilégio invisível às disputas por permanência e reconhecimento

Daniel Francisco de Andrade (1), Edney Wesley Antunes - Universidade Estadual Paulista (2)

1 - Universidade da Cidade de São Paulo
2 - Campus de Franca

O presente estudo propõe e desenvolve o conceito de cisgeneritude como categoria analítica para nomear a condição de privilégio e naturalização social das identidades cisgênero, em analogia à noção de branquitude formulada por Cida Bento (2002). A cisgeneritude opera como uma estrutura de poder que se apresenta como "neutra" e universal, organizando dispositivos de reconhecimento, inteligibilidade e legitimidade do gênero, ao mesmo tempo em que marginaliza existências transgênero e não binárias. Em diálogo com estudos sobre cisgeneridade e transfeminismo (Lanz, 2017; Nascimento, 2021; Jesus; Alves, 2012) e com leituras críticas sobre escola, heteronormatividade e abjeção (Bento, 2011; Meneses, 2023; Cantarino, 2016), discute-se como o cotidiano escolar pode funcionar como espaço de validação da norma cisheteronormativa por meio de práticas ordinárias: recusa/embaraços ao nome social, gestão disciplinar de banheiros, silenciamento institucional diante de violências e moralizações do corpo. Ao incorporar ainda a discussão sobre patriarcado, matriarcado e a emergência do "traviarcado" como horizonte político-cultural, o texto sustenta que a crítica à cisgeneritude desloca o foco do "problema transgênero " para o problema da norma, possibilitando reposicionar a escola como campo de disputa por permanência, dignidade e produção de conhecimento. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico-analítico, articulando revisão de literatura e análise conceitual, com implicações para políticas e práticas pedagógicas orientadas a direitos humanos e justiça social.

Keywords // Palavras-chave: cisgeneridade. cisgeneritude. transgênero. permanência. educação.

BENTO, Cida. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

CANTARINO, Marinez Prates. A escola e o processo de exclusão de travestis e transexuais: um estudo bibliográfico. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Governador Valadares, 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2012, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: UFSC, 2012.

LANZ, Letícia. O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Curitiba: 2017.

MENESES, Cleber Souza. A escola heteronormativa e o corpo abjeto. Revista Caribeña de las Ciencias Sociales, Málaga, v. 12, n. 7, p. 3082-3099, 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. Transfeminismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.

Building a Municipal Educational Ecosystem to Support School Autonomy, Curriculum Differentiation and Flexibility: The Case of Viana do Castelo, Portugal

Ricardo Jorge Ponte de Matos Carvalhido (1), Fátima Sousa-Pereira (1)

1 - inED Centre for Research and Innovation in Education, Education School, Polytechnic University of Viana do Castelo

In Portugal, municipalities have assumed an increasingly relevant role in education, moving beyond the management of school facilities to participate in the planning of school networks, the coordination of resources, and the promotion of local educational policies. This shift is particularly significant in the field of curriculum autonomy and flexibility, where national regulations create spaces for local curricular decision-making, but where enactment depends on intermediary structures capable of connecting policy, territory, and school practice (Barroso, 2004; Santos & Leite, 2018; Santos, Medeiros Alcoforado & Rochette Cordeiro, 2023; Sousa-Pereira & Carvalhido, 2025). Against this background, this paper analyses the case of Viana do Castelo, Portugal, to examine how municipal action can translate national orientations on curriculum autonomy and flexibility into concrete territorial strategies that support schools' pedagogical work.

The paper adopts a qualitative case-study approach based on documentary analysis of municipal policy documents, programmes publications, training initiatives, and infrastructures developed between 2017 and 2021. Attention is given to measures created under the Viana do Castelo Aspiring UNESCO Geopark and to how these anticipated and later converged with the legal framework established by Decree-Law No. 55/2018 (Portugal, 2018).

The analysis shows that Viana do Castelo built an articulated educational ecosystem to enable locally grounded curricular differentiation. This process began with The Teacher's Book and a School Participatory Budget (2017), mobilizing schools around interdisciplinary curricular projects centered on local heritage and scientific experimentation. It continued with the creation of the School Network for Science and Support for Scientific Research (SNS-SSR) (2018), a decentralized infrastructure of eight laboratories across public school clusters, designed to connect teachers and students with equipment, research methodologies, and scientific mentors. The participatory process also generated 19 curriculum-flexibility projects (2018) submitted by nine educational institutions, providing an early platform for collaborative curricular design before the legal consolidation of autonomy and flexibility.

A further decisive dimension concerned human-resource development. In partnership with the Education School - Polytechnic University of Viana do Castelo, the municipality supported the creation of seven transdisciplinary Promoter Teams for Curriculum Differentiation and Flexibility (2019) (Leitão et al. 2020), involving 28 teachers, alongside a municipal support team and continuing professional development focused on active learning, local heritage, and the pedagogical use of SNS-SSR resources. Additional infrastructures - including heritage interpretation networks, geopark gateways, municipal observatories, and digital platforms (2021) - expanded territorial educational resources and strengthened the local curriculum component.

Analytically, the case shows that municipal intervention can operate as a mediating policy layer between national prescription and situated curricular practice, illustrating how educational policy is recontextualized through local governance configurations rather than simply implemented (Mainardes, 2006; Sousa-Pereira & Carvalhido, 2025). It further suggests that curriculum autonomy is not merely granted by legislation, but constructed through sustained investment in infrastructures, professional learning, collaborative leadership, and access to context-specific resources. The Viana do Castelo case therefore provides a significant example of how municipalities can create enabling conditions for meaningful curricular flexibility, reinforcing the school as a site of curricular production and the territory as an educational resource.

Keywords // Palavras-chave: Municipal Educational Policy; Curriculum Autonomy and Flexibility; Local Governance; Place-based Education; Viana do Castelo.

Barroso, J. (2004). Autonomia: uma ficção necessária. Revista Portuguesa de Educação, 17(2), 49–83.

Leitão, Raquel B.; Neves, L.; Sá, César; Carvalhido, R. J. "Education, Science and Local Heritage: conceptualization of a postgraduate course for teachers.". In Raposo, F., Regina, F. & Carvalhinho, M. (Coords.). Reflexões sobre Património, Educação e Cultura - I Encontro em Património, Educação e Cultura, 43-50. Castelo Branco, Portugal: RVJ Editores, 2020.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, 27, 47–69.

Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 126, 2546–2554.

Santos, A. C. dos, & Leite, C. (2018). Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. Currículo sem Fronteiras, 18(3), 836–856.

Santos, L. I. R., Medeiros Alcoforado, J. L., & Rochette Cordeiro, A. M. (2023). A assunção de competências e responsabilidades pelos municípios portugueses no domínio do planeamento da rede escolar na perspetiva dos responsáveis políticos locais. Revista Portuguesa de Pedagogia, 57, e057007.

Sousa-Pereira, F. & Carvalhido, R. (2025). Tecer o currículo com o território: práticas e sentidos das políticas de autonomia e flexibilização curricular nos quotidianos escolares de um município do Norte de Portugal. Revista Currículo Sem Fronteiras, 25, e2826. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.2826.

Projeto Integra - construindo pontes e fortalecendo redes de apoio para Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto/Brasília

Luciana Cordeiro Limeira (1)(2)(3)

1 - Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo
2 - Diretoria de Gestão e Planejamento Estratégico (DGPE), Fundação Getulio Vargas
3 - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

A oferta da educação de tempo integral, nas escolas públicas do Distrito Federal, tem ocorrido em diferentes formatos, considerando diferentes tempos e espaços para sua realização. Nas escolas do Plano Piloto/Brasília esta oferta conta com um equipamento público de grande relevância para a história da cidade, as Escolas Parques, um projeto ousado de educação vislumbrado por Anísio Teixeira e que, ao longo dos anos, tem se adaptado às demandas sociais que se apresentam. Essas escolas constituem um espaço privilegiado para a realização de atividades artístico-culturais e para o desenvolvimento físico-motor e funcionam integradas às Escolas Classes, escolas destinadas ao atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental (estudantes dos 6 aos 11 anos), numa atuação conjunta entre escolas que perpassa um período de 10 horas diárias, distribuídas igualmente entre as duas escolas. Essa atuação conjunta, iniciada a partir de 2018 encontra-se estabelecida no Projeto Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto/Brasília. Como se trata de um atendimento conjunto entre escolas com características diferentes (Escolas Classes e Escolas Parques), muitos desafios se apresentam para os gestores, quais sejam: o estabelecimento de um diálogo permanente entre gestores e equipes atuantes, o alinhamento de calendário de ações das e entre as escolas, o engajamento das famílias/responsáveis pelos estudantes nas ações das escolas e o planejamento pedagógico articulado para uma integração pedagógica contínua das escolas. Nesse sentido, a Coordenação Intermediária de Apoio, da Unidade Regional de Educação Básica, unidade componente da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, desenvolveu um importante trabalho na proposição de ações que viabilizasse a orientação e o apoio necessário aos gestores, bem como a mobilização das equipes gestoras para o diálogo e planejamento de ações conjuntas na realização do trabalho coletivo das escolas. Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o Projeto Integra, um projeto que viabilizou a aproximação, o diálogo e o planejamento de ações pedagógicas integradas entre as escolas da Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto/Brasília, onde diferentes territórios escolares atuam conjuntamente no atendimento diário aos estudantes da rede pública de ensino. Ao longo de sua realização, num período de três anos, verificou-se o engajamento dos gestores em estabelecer contatos de referência, organizar encontros pedagógicos e eventos festivos em conjunto e, assim, iniciar e fortalecer o trabalho pedagógico integrado entre escolas. Considerando as aprendizagens escolares verificadas, o desempenho das escolas da Rede Integradora tem apresentado níveis elevados em relação à outras escolas que não ofertam tempo integral, o que evidencia o importante papel desempenhado por essas escolas na promoção de ações que garantam o desenvolvimento pleno dos estudantes. Essas reflexões resultam dos estudos e debates desenvolvidos no Grupo de Estudos Escola e Território, da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, do Instituto de Estudos Avançados da USP, onde a pesquisadora realiza seu Pós-Doutorado.

Keywords // Palavras-chave: Rede Integradora; Projeto Integra; Acompanhamento.

BERNARDO, Elisangela da Silva. MAURÍCIO, Lucia Velloso (org). Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 202–207, 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/15622. Acesso em: 20 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral. SEEDF. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/diretrizes_ed_integral_08ago2018-pdf-1. Acesso em 14fev.2026.

DISTRITO FEDERAL. Projeto Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto - SEEDF.. Brasília, 2017. Mimeo.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content. Acesso em 14fev.2026.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. Revista Brasileira de Educação: Revista da Anped, Campinas, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hhsTddS3HXT3MbtJ7W5TdRt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14fev.2026.

_____. "O que se diz sobre a escola pública de horário integral". In: Educação e cidade. Cadernos Cenpec, São Paulo, no 2, p. 57-67, segundo semestre de 2006.

ROCHA, Selma. "Tempo, cidade, educação". In: Educação e cidade. Cadernos Cenpec, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/81716047/Tempo_cidade_educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 20fev.2026.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/2-escoladetempointegral-completo.pdf. Acesso em 20fev.2026.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1998. Disponível em:

https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_espaco_do_cidadao_2007.pdf. Acesso em 20fev.2026.

Educação intergeracional na perspectiva gerontológica: caminhos para a inclusão, a longevidade e a justiça social

JANAINA SILVA DE SOUZA (1), Ruth Maria Mariani Braz (1), Marcia Maria e Silva (1), Linda Maria Saraiva (2)

1 - Universidade Federal Fluminense
2 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

O acelerado envelhecimento populacional (ONU, 2022), associado às desigualdades socioculturais, impõe à sociedade contemporânea o desafio de fomentar práticas que fortaleçam a qualidade de vida e a participação social ao longo da vida. Inserida na área "Desafios Sociais, Cultura e Educação", esta investigação analisa o potencial da educação intergeracional, fundamentada na perspectiva gerontológica, como estratégia de promoção da consciência sobre o envelhecimento e a longevidade, da inclusão social e do enfrentamento ao idadismo. A proposta dialoga com a Agenda 2030 das Nações Unidas, especialmente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3 (Saúde e Bem-Estar), 4 (Educação de Qualidade) e 10 (Redução das Desigualdades) ao propor ações educativas voltadas à equidade geracional e à participação social.

O estudo tem como objetivo analisar de que modo práticas intergeracionais desenvolvidas desde a Educação Infantil podem fomentar aprendizagens inclusivas e críticas sobre o envelhecer, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, saudável e participativa. As discussões sobre infâncias e Educação Infantil orientam-se pelos estudos da história da criança (Ariès, 1981) e pelas perspectivas das múltiplas infâncias e da pedagogia crítica (Arroyo, 2008; Frota, 2007; Sarmento, 2018; Tiriba, 2021). Sobre o envelhecimento humano e a educação gerontológica, assume-se a abordagem interdisciplinar, dialogando com Beauvoir (1970), Elias (2001), Camarano (2004), Neri (2002), Netto (2013), Faleiros (2016), Ferreira et al. (2012), Both, Pasqualotti e Both (2013) e Bosi (2023). Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo (Chizzotti, 2000), e exploratório, realizado por investigação documental (Cellard, 2008), e investigação-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003; Passos; Barros, 2009), desenvolvido no Brasil e em Portugal entre os anos de 2024 e 2026. As etapas envolveram análise de marcos legais sobre envelhecimento, entrevistas semiestruturadas com pessoas idosas institucionalizadas, encontros formativos com crianças e profissionais da educação e vivências intergeracionais mediadas por atividades lúdicas, corporais e narrativas.

Os resultados indicam que as interações entre crianças e pessoas idosas favoreceram a construção de vínculos afetivos, a valorização da memória e da ancestralidade, bem como a ressignificação de estereótipos associados à velhice. Observou-se também o fortalecimento de atitudes de cooperação, empatia e respeito à diversidade etária, evidenciando o papel dos contextos educativos na promoção da saúde relacional e do bem-estar coletivo. Os achados convergem com a literatura que compreende a educação como espaço importante de prevenção de vulnerabilidades socioculturais e de formação cidadã ao longo da vida.

A investigação evidencia que a educação gerontológica, quando integrada às práticas da Educação Infantil, amplia a consciência crítica sobre o envelhecimento e contribui para estilos de vida mais solidários e participativos. Conclui-se que a intergeracionalidade se configura como estratégia pedagógica potente para a transformação social e para o desenvolvimento de comunidades mais inclusivas. O estudo aponta, ainda, para a necessidade de políticas educacionais que institucionalizem práticas intergeracionais nos sistemas de ensino, articulando desenvolvimento integral, educação e inclusão em uma perspectiva de justiça social alinhada à Agenda 2030.

Keywords // Palavras-chave: intergeracionalidade; educação gerontológica; inclusão; longevidade.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313779542_Historia_Social_da_crianca_e_da_familia Acesso em: 20 fev. 2026.

ARROYO, Miguel González. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 119-140.

BEAUVOIR, Simone de. A velhice: a realidade incômoda. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BOTH, Agostinho; PASQUALOTTI, Adriano; BOTH, Tatiana Lima. Gerontologia, longevidade e educação: fundamentos, práticas e processos. In: FREITAS, Elizabete Vieira et al. (org.). Tratado de geriatria e gerontologia. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 2255-2270.

Disponível em: https://ftramonmartins.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/tratado-de-geriatria-e-gerontologia-3c2aa-ed.pdf Acesso em: 20 fev. 2026.

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Maria Tereza. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In: CAMARANO, Ana Amélia (org.). Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60? Rio de Janeiro: Ipea, 2004. p. 253-292.

Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5476 Acesso em: 13 fev. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ELIAS, Norbert. A solidão dos moribundos, seguido de envelhecer e morrer. Rio

de Janeiro: Zahar, 2001.
FALEIROS, Vicente de Paula. A Política Nacional do Idoso em questão: passos e impasses na efetivação da cidadania. In: ALCANTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina (org.). Política nacional do idoso: velhas e novas questões. Rio de Janeiro: Ipea, 2016.
Disponível em: https://shre.ink/kqlJ. Acesso em: 03 fev. 2026.
FERREIRA, Anderson Jackle et al. (org.). Educação & envelhecimento. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012.
Disponível em: https://shre.ink/lpUM Acesso em: 08 fev. 2026.
FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.
NERI, Anita Liberalesso. Qualidade de vida na velhice. Campinas: Alínea, 2002.
NETTO, Matheus Papaléo. O estudo da velhice: histórico, definição do campo e termos básicos. In: FREITAS, Elizabete Viana; PY, Ligia (org.). Tratado de geriatria e gerontologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 62-75.
Disponível em: https://ftramonmartins.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/tratado-de-geriatria-e-gerontologia-3c2aa-ed.pdf Acesso em: 11 fev. 2026.
ONU. População mundial chegará a 8 bilhões em novembro de 2022. Nações Unidas Brasil, 2022.
Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/189756-popula%C3%A7%C3%A3o-mundial-chegar%C3%A1-8-bilh%C3%B5es-em-novembro-de-2022. Acesso em: 15 fev. 2026.
PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 23, n. 4, p. 76-85, dez. 2003.
Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010. Acesso em: 6 fev. 2026.
SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. Contemporânea, v. 8, n. 2, p. 385-405, jul./dez. 2018.
Disponível em: http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.065 Acesso em: 16 fev. 2026.
TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Student Engagement in Longitudinal Studies: Conceptual Challenges and Implications for Educational Equity

Laura Fraga (1), Marta Rodrigues (1), Paulo Moreira (1)

1 - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Student engagement with school is widely recognised as a key determinant of academic pathways, educational equity, and student well-being. Despite its relevance for educational policy and practice, persistent conceptual ambiguity limits comparability across studies and constrains evidence-informed intervention design. Longitudinal research offers unique potential to clarify the mechanisms linking engagement to academic outcomes; however, inconsistencies in conceptualisation and measurement continue to hinder cumulative knowledge building. This study presents a scoping review of longitudinal and repeated cross-sectional research examining student engagement in primary and secondary education. Following PRISMA-ScR guidelines, 29 studies published between 1995 and 2024 were analysed, building on evidence produced within the European Horizon Europe project LINEup - Longitudinal Data for Inequalities in Education. The review examined how student engagement is defined, theoretically framed, operationalised, and measured, and how it relates to academic performance. Findings reveal substantial heterogeneity in terminology, theoretical frameworks, and measurement strategies. While school engagement and student engagement are the most frequently used terms, related constructs such as academic engagement, socio-emotional well-being, and educational aspirations are also employed. Multidimensional models, typically behavioural, emotional, and cognitive, are common; however, alternative frameworks emphasising motivational processes or schoolwork engagement (energy, dedication, absorption) are also prevalent. Measurement approaches vary widely, ranging from self-report scales and standardised instruments to qualitative methods and administrative indicators such as attendance. These differences reflect distinct bio-psycho-social systems and levels of analysis, crossing observable behaviours, subjective experiences, and contextual influences.

Although many studies did not directly assess academic outcomes, those that did reported significant associations between engagement and academic performance. Overall, the evidence supports understanding student engagement as a multidimensional, dynamic, and context-dependent phenomenon shaped by individual, relational, and institutional factors. The review underscores the need for greater conceptual clarity and methodological consistency in student engagement research. Advancing the field requires recognising student engagement as emerging from interacting bio-psycho-social systems and identifying the mechanisms through which its dimensions influence academic pathways. Such integration is essential to inform interventions and policies aimed at promoting equitable and inclusive educational pathways.

Keywords // Palavras-chave: StudentEngagement; EducationalInequalities; LongitudinalResearch; EducationalEquity.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues. Psychology in the Schools, 45(5), 369–386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Kampylis, P., Fragkiadaki, T., Kandila, M., Cholezas, I., Mobilio, V., Sampson, D., Lievore, I., Mauro, V., Gunzelmann, S., Lanoë, M., Maurya, P., Moulin, L., Ortiz, L., Passaretta, G., & Moreira, P. A. S. (2024). Tracing educational inequalities in primary and secondary schools: Insights from a systematic review of longitudinal and repeated cross-sectional studies (LINEup Deliverable 2.1). European Commission.

Moreira, P. A. S., Rodrigues, M. J., Dias, P. C., & Vaz, F. M. (2020). Multidimensional measure of student engagement: Development and validation. Psicologia: Reflexão e Crítica, 33, Article 1. https://doi.org/10.1186/s41155-019-0142-8

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 3–19). Springer.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). European Journal of Psychological Assessment, 28(1), 60–67. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection with learning. Educational and Psychological Measurement, 68(3), 493–525. https://doi.org/10.1177/0013164407310132

Wong, M. T., & Liem, G. A. D. (2022). Student engagement: Current perspectives and future directions. Educational Psychology Review, 34, 1–24. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09641-4

ICRE2026-52624

Botânica: as cores de uma ciência

Fatima Denise Peixoto Fernandes (1)

1 - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Ao longo de toda história da humanidade, as plantas estiveram presentes garantindo a sobrevivência das espécies e ocupando papel de destaque na economia de muitos países. Apesar das mudanças que ocorreram ao longo dos séculos, elas permanecem no cotidiano de todos nós. O estudo da Botânica possibilita um diálogo com as questões ambientais, com a sustentabilidade, a alimentação e tantos outros temas centrais da atualidade. Esse trabalho vem apresentar três livros de colorir que foram desenvolvidos para conversar sobre Botânica com o público infantil. Os livros são usados no projeto de extensão Botânica nas escolas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. O primeiro livro – Vamos falar sobre plantas – nasceu, exatamente, do desejo de mostrar a importância das plantas em nossas vidas. Ele traz situações cotidianas em que as plantas estão presentes: na alimentação, ornamentação, medicamentos, cosméticos, entre outras. O livro apresenta, ainda, a Botânica como ciência e o trabalho dos pesquisadores que se dedicam a ela. O segundo livro – Herbário – traz um olhar poético sobre esse que é um dos mais importantes espaços de trabalho de botânicos e botânicas. O livro celebra a existência do Herbário do Museu Nacional, o primeiro do Brasil, fundado em 1831 e que guarda em seu interior mais de meio milhão de espécimes de plantas. O terceiro livro – Horto, horta, hortelã – mostra diferentes espaços de estudo, criação e comercialização de plantas e foca a atenção nos produtos que têm a hortelã em sua composição. Os livros, além da revisão de texto, passaram por revisão técnica feita por especialistas em Botânica, pois é importante que os livros infantis não apresentem erros que possam comprometer informações científicas. Os livros são pequenos, têm um texto leve e emoldurado por ilustrações. Como são livros de colorir, cada criança pode imprimir suas cores favoritas à obra. Visando facilitar o trabalho das escolas e dos professores atendidos pelo projeto, os livros podem ser baixados e impressos gratuitamente, ou adquiridos sob demanda. É através de atividades lúdicas que buscamos sensibilizar as crianças e despertar um olhar atento sobre as plantas. Lançados entre os anos de 2022 e 2024, os livros de colorir têm se mostrado instrumentos eficazes para levar o tema da Botânica para crianças.

Keywords // Palavras-chave: Botânica, livro de colorir, escola.

Cidade Educadora em Ação: Protagonismo Estudantil e Ciência Cidadã contra o Desperdício Alimentar

Jussara Almeida Bezerra (1), Natalia Pirani Ghilardi-Lopes (1)

1 - Universidade Federal do ABC (UFABC)

O desperdício de alimentos configura-se como um problema socioambiental complexo, diretamente relacionado à segurança alimentar, aos padrões de produção e consumo e aos impactos sobre a saúde planetária. Em consonância com os princípios da Cidade Educadora, que reconhece o território como espaço formativo e corresponsável pela construção de cidadania, este estudo apresenta uma intervenção pedagógica fundamentada na Ciência Cidadã, desenvolvida com 147 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, em dez escolas públicas de São Bernardo do Campo (SP - Brasil).

A proposta estruturou-se por meio de uma Sequência de Ensino-Aprendizagem com Ciência Cidadã (SEACC), envolvendo problematização do desperdício alimentar, coleta e análise de dados produzidos pelos próprios estudantes, socialização dos resultados e elaboração de estratégias de transformação da realidade escolar. Inspirada nos pressupostos da participação pública na ciência (Bonney et al., 2009) e na articulação entre investigação e alfabetização científica (Sasseron & Carvalho, 2008), a intervenção buscou integrar conhecimento científico, engajamento cívico e ação ambiental.

Os resultados indicaram redução média de 70,4% no desperdício de alimentos, com 70% das escolas diminuindo mais da metade do desperdício inicial e uma unidade erradicando-o no período analisado. Observou-se aumento de 50% na média diária de estudantes que passaram a se alimentar na escola, sinalizando maior valorização da alimentação escolar. No plano formativo, evidenciaram-se avanços na argumentação baseada em evidências, no desenvolvimento da autoeficácia para ação ambiental e na motivação para compartilhar conhecimentos com familiares e comunidade, aspectos reconhecidos na literatura como contribuições centrais da Ciência Cidadã para a educação científica (Bonney et al., 2016; McKinley et al., 2017).

Ao assumir a escola como espaço estratégico de formação integral e transformação social, a pesquisa reforça seu papel na consolidação de práticas sustentáveis alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e à promoção da saúde planetária. A integração entre cognição, afetividade e ação fortaleceu vínculos com o ambiente e promoveu mudanças concretas de comportamento, evidenciando que a Cidade Educadora se materializa quando a comunidade escolar participa ativamente da produção de conhecimento e da construção de soluções para desafios locais.

Keywords // Palavras-chave: CidadeEducadora; CiênciaCidadã; SaúdePlanetária; DesperdícioAlimentar; Sustentabilidade.

Cidade Educadora; Ciência Cidadã; Saúde Planetária; Desperdício Alimentar; Sustentabilidade.

Referências

BONNEY, R. et al. Citizen science: a developing tool for expanding science knowledge and scientific literacy. BioScience, v. 59, n. 11, p. 977–984, 2009.

BONNEY, R. et al. Can citizen science enhance public understanding of science? Public Understanding of Science, v. 25, n. 1, p. 2–16, 2016.

MCKINLEY, D. C. et al. Citizen science can improve conservation science, natural resource management, and environmental protection. Biological Conservation, v. 208, p. 15–28, 2017.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências, v. 13, n. 3, p. 333–352, 2008.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE (PNUMA). Food Waste Index Report 2024. Nairobi: UNEP, 2024.

ICRE2026-52945

The Visual Representation of Schools in Contemporary Roma Art

Zoltán Beck (1), Helga Andl (1)

1 – University of Pécs, Hungary

O This presentation focuses on how schools are depicted in contemporary Roma art. What does a school mean as a pictorial, visualised experience in figurative painting, and what further meanings may be constructed based around such representations? Can this experience be placed in a societal context outside of the artwork? Are these pictures visible, or, in other words, with such intentions, how can we avoid an emphasis on the illustrative function? The methodological basis for our approach is built upon the CAPP-model (CAPP – Collaborative Arts Partnership Programme), described as a creative process which is essentially an aesthetic answer to the identification of a tear in the social fabric, with the creative process affecting both the artistic and the social space (Szijártó, 2018).

The key object of this analysis is the oeuvre of Mara Oláh (Omara, 1945-2020). Her artistic work was first given international attention due to the first Roma pavilion, Paradise Lost, at the 2007 Venice Biennale (Junghaus & Székely, 2007). This landmark event has proven significant for Roma arts in general: contemporary Roma artists were rocketed into the European artistic sphere, with several exhibition spaces, theoretical works and online collections re-framing the discourse on Roma artists (e.g., Rom-Archive). These works turn a critical eye on society and understand the administrative space as an existential experience for the individual steeped in alienness and belligerence. Such criticism appears in the works of Kiba Lumberg, Damian La Bas, Delaine Le Bas, Daniel Baker, Gabi Jimenez, Malgorzata Mirga-Tas and many others.

The examples of visual art chosen are works from Mara Oláh's (Omara) blue period. The pictures not only depict the artist's relationship with school in general, but they also simultaneously write themselves into the artist's personal myth and reflect upon an experience in terms of ethnicity. "The school is a threat, the school is a standardising will, the school strives for the elimination of the individual." (Beck, 2020, p. 215). Omara's oeuvre is both ideological, activist and analytical: the personal everyday experience of subjugation and dehumanisation is overwritten in the artwork. The visual narrative thus created transforms the story lived and personal into an event of social gravitas and critiques social institutions from a personal perspective. The school is not simply a new, strange space where bad things happen – the space itself is not neutral in its alienness, as it presents the patterns of systematic activity aimed against individual autonomy. The "blue series" is able to create a new narrative which overwrites social experience through a process of familiarisation and the transfer of roles: the object of the narrative becomes the author; they take the narrative, as well as the alien space, into their possession.

Keywords // Palavras-chave: Roma, School, Arts, Visual Representation.

Beck, Z. (2020). A megszólalás üres helye. Romológiáról és más dolgokról. Napvilág Kiadó.

Junghaus, T. & Székely, K. (Eds.) (2007). Paradise Lost: The First Roma Pavilon, La Biennale di Venezia 2007. Prestel.

Szijártó, Zs. (2018). Együttműködésen alapuló művészeti projektek. Szempontok a Ludwig Múzeum CAPP-programjának értékeléséhez – Collaborative Art Projects. Aspects for the Evaluation of the Ludwig Museum's CAPP Programme. In Simon, A. & Szipőcs, K. (Eds.), Közös ügyeink: Együttműködésen alapuló művészeti projektek – Common affairs: Collaborative art projects (pp. 60-202). Ludwig Múzeum – Kortárs Művészeti Múzeum.

ICRE2026-53392

uBuntu, Cosmo-uBuntu, and Artificial Intelligence: A Global Africa Contribution

Jose Cossa (1)

1 - Pennsylvania State University

My interest is in processes as integral parts of problem-solving and eventual solutions; thus, I am interested in making salient the importance of philosophical and theoretical foundations in solution-seeking and technological advances. In engaging generative technologies such as the so-called Artificial Intelligence (AI), we must first understand that machines have no intelligence, but humans do; such human intelligence facilitates the process and efficiency of machine learning which empowers machines with AI. Since the human in Modernity realizes itself through the mind as in the Cartesian motto "cogito ergo sum" (I think, therefore I am)–as opposed to the human in the African-derived epistemology known as uBuntu, which is rooted in the motto, 'a person is a person through/unto/because of persons'–it is no wonder that machines are personified as intelligent inventions and substitutes for humans, especially the human perceived as non-intelligent. I herein argue for evoking uBuntu and African cosmology in the sphere of generative technologies because they ground us in the reality that humans are not only connected to humans, but also to their ancestors and land. Ancestral presence in African Cosmology is also denotative of the world they inhabit and all that is in it–thus, the environment, technology, and other forms of life in the universe are critical ecological aspects of every dimension that affects human life. Moreover, in uBuntu-world, in a Sankofa fashion, history moves while drawing wisdom from the past and carrying hope for and into the future–i.e., the past, the present, and the future are interconnected, juxtaposed, and not mutually exclusive. Cosmo-uBuntu theory is the voluntary embracing of uBuntu as a foundational value system in our participation in planetary conviviality, without forcing universality. Cosmo-uBuntu and uBuntu-informed praxis offer an alternative to the world: to engage in an AI that does not preclude the human since African cosmology embraces the humanity of all humans and takes the non-human, seriously, as part of the ecosystem in the cosmos. Therefore, for AI to serve humanity and avoid the perils of the so-called modernization such as the cycles of 'invention-damage-remediation-complacency,' Global Africa must play a significant role in the process of conceptualizing, inventing, innovating, and operating technology. This will ultimately play a critical role in shaping the education of the future, which in Sankofa terms is the education of the past and of the present–those who were, are still here; the unborn are already here.

Keywords // Palavras-chave: uBuntu, Cosmo-uBuntu, AI, Education, Africa.

AI4Afrika (June 21-22, 2021). AI4Afrika: Paradoxes, promises, and paradigms new [Video]. Center for Arts, Migration, and Entrepreneurship; University of Florida. https://arts.ufl.edu/in-the-loop/events/ai-4-afrika-paradoxes-promises-and-paradigms-new/

Cossa, J. (2025). uBuntu as Educational Philosophy. In Ravinder K. Sidhu, Yi'En Cheng, Johanna L. Waters (Eds.), Elgar Encyclopedia of Sociology Series. (Vol. 6, pp. 8). Gloucestershire: Edward Elgar Publishing. ISBN/ISSN: 978 1 03531 566. DOI: https://doi.org/10.4337/9781035315673

Cossa, J. (2023). 'uMuntu nguMuntu ngaBantu': Toward an epistemology of global humanness for education and beyond. In N'Dri Assié-Lumumba, & M. Dembélé, (Eds.), "Ubuntu, world epistemologies, and humanist education." (Special Issue). Bandung: Journal of the Global South. DOI: https://doi.org/10.1163/21983534-10010004

Cossa, J., Berry, J., Marivate, V., Wray, S. A. (2022). Cosmo-Ubuntu, machine translation and cognitive code switching [Video]. AI for Good. Available at: https://aiforgood.itu.int/event/cosmo-ubuntu-machine-translation-and-cognitive-code-switching/

Cossa, J. & Barker, L. (2021). Motivation to Pursue a Ph.D. in Computing: Black Students in HBCUs. Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 21.

Cossa, J. (2021). Cosmo-uBuntu Theorizing about the Global Citizen in Modernity's Frontiers: lived experience in Mozambique, United States, Swaziland, South Africa, and Egypt. Susan Wiksten (Ed.), Enactments of Global Citizenship Education: Social Justice in Public Spheres of Education. Routledge.

Cossa, J., Le Grange, L., & Waghid, Y. (2020). Cosmo-Ubuntu: Toward a New (Exterior to Modernity) Theorizing about the Human, the Cosmos, and Education. Comparative Education Review, 64(4), 753-756. https://doi.org/10.1086/710771

Cossa, J. (2020). Cosmo-uBuntu: toward a new theorizing for justice in education and beyond. In Abdi, A. A. (Ed.), Critical theorizations of education, pp. 31-43. Brill|Sense. https://doi.org/10.1163/9789004447820

Cossa, J. (Producer & Writer) & Shoup, J. (Director). (2018). Cosmo-uBuntu and Racial Justice [Motion Picture]. Retrieved from www.youtube.com/watch?v=Luoawh584BM&vl=en

Educação como valor, capital ou empregabilidade? Ethos educativos de diplomados não tradicionais no ensino superior

Liliana Sofia Sequeira Paulos (1), Sandra T. Valadas (1), Markku Sippola (2)

1 - Universidade do Algarve
2 - University of Helsinki

Nas últimas décadas, o ensino superior europeu tem sido marcado por processos de expansão e massificação, associados ao alargamento da participação e à promessa de maior igualdade de oportunidades (Finnegan et al. 2019; UNESCO 2022). Contudo, apesar do crescimento e da centralidade atribuída à empregabilidade nas políticas educativas (Eurydice, 2024), persistem desigualdades e dificuldades na transição para o ensino superior, nomeadamente ao nível do envolvimento, do sucesso académico, do abandono, de dificuldades de aprendizagem e de acumulação de responsabilidades, entre outros fatores (Field & Lynch, 2015; Keane, Heinz, & Lynch, 2023). Neste contexto, importa compreender de que modo o ensino superior é experienciado por diplomados provenientes de trajetórias não tradicionais, particularmente em sistemas inseridos em regimes distintos. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo de natureza exploratória, centrado nas experiências de diplomados não tradicionais na Finlândia e em Portugal. Foram realizadas 16 entrevistas semiestruturadas, mobilizando-se o conceito de ethos para analisar os significados atribuídos ao ensino superior e as formas de adesão, ambivalência ou resistência às lógicas de subjetivação neoliberal. Os resultados sugerem três ethos educativos: (i) o ensino superior como valor intrínseco, associado à realização pessoal e ao bem público; (ii) como fonte de capital humano; e (iii) como meio de promoção da empregabilidade. Neste sentido, observam-se diferenças relevantes entre os contextos nacionais: na Finlândia predomina uma valorização do ensino superior enquanto espaço de desenvolvimento pessoal e bem coletivo, enquanto em Portugal emerge um ethos instrumental orientado para a integração e adaptação no mercado de trabalho. Ainda assim, em ambos os países, os diplomados revelam estratégias de negociação face às lógicas dominantes, como a valorização do ensino superior além da sua utilidade económica, a apropriação pragmática do discurso da empregabilidade para melhorar condições de vida, ou o investimento estratégico em capital humano enquanto forma de compensar desvantagens estruturais. Com a presente comunicação pretende-se discutir as implicações destes resultados para os desafios sociais e culturais do ensino superior, sublinhando a necessidade de políticas e práticas que promovam inclusão, justiça social e reconhecimento da diversidade de trajetórias.

Keywords // Palavras-chave: EnsinoSuperior; Diplomados não-tradicionais; EthosEducativos; Empregabilidade.

Eurydice. (2024). The European Higher Education Area in 2024 – Bologna Process Implementation Report. European Education and Culture Executive Agency, Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/483185

Field, J., & Lynch, H. (2015). Getting Stuck, Becoming Unstuck: Agency, Identity and

Transitions between Learning Contexts. Journal of Adult and Continuing Education, 21(1), 3-17. https://doi.org/10.7227/JACE.21.1.2.

Finnegan, F., Valadas, S.T., O'Neill, J., Fragoso, A., & Paulos, L. (2019). The Search for Security in Precarious Times: Non-Traditional Graduates' Perspectives on Higher Education and Employment. International Journal of Lifelong Education, 38(2), 157-170. https:// doi.org/10.1080/02601370.2019.1567613

Keane, E., Heinz, M., & Lynch, A. (2023). Factors Impacting on the Retention of Students from under-Represented Groups in Initial Teacher Education in Ireland. Tertiary

Education and Management, 29(1), 5-23. https://doi.org/10.1007/s11233-022-09108-5.

UNESCO (2022). Higher Education Global Report (Summary), A Contribution to the World Higher Education Conference 18-20. https://www.right-to- education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Higher%20 Education%20Global%20Data%20Report_Working%20-document_May2022_EN_0.pdf

ICRE2026-54287

Da formação ao exercício profissional: pluralidade de trajetórias e diversidade do campo de trabalho dos licenciados em Educação

Maria Fernanda dos Santos Martins (1), José Nuno Teixeira (1)

1 - Cied Instituto de Educação, Universidade do Minho

A formação no campo da Educação projeta-se predominantemente para além da escola, ainda que nela encontre igualmente espaço de atuação, inscrevendo-se em contextos socioeducativos diversificados que, em muitos casos, complementam, articulam ou tensionam a própria ação escolar. Neste quadro, importa compreender como se constroem as trajetórias de inserção profissional dos licenciados em Educação e de que modo estes profissionais configuram a sua profissionalidade num campo plural, heterogéneo e disputado.

O presente estudo analisa as trajetórias de diplomados da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho, com o objetivo de identificar padrões de transição entre formação e trabalho, mapear os seus campos de atuação e compreender os sentidos atribuídos à experiência profissional. A investigação assenta numa abordagem qualitativa, baseada na realização de entrevistas semiestruturadas a estes diplomados, privilegiando uma análise compreensiva e interpretativa das suas trajetórias de inserção e das experiências profissionais, atendendo às dimensões biográficas e aos sentidos subjetivos construídos em contextos institucionais e organizacionais cada vez mais diversos.

O guião das entrevistas foi estruturado em torno de um conjunto de questões organizadas segundo os seguintes eixos temáticos: (i) desafios, constrangimentos e oportunidades associados aos processos de inserção profissional; (ii) diversidade de contextos de trabalho no domínio socioeducativo; e (iii) mobilidade profissional entre instituições e setores.

Os resultados evidenciam trajetórias diversas, frequentemente não lineares, marcadas por mobilidade entre setores, e (des)ajustamentos sucessivos face às oportunidades disponíveis. A inserção profissional ocorre em múltiplos contextos: escolas, projetos de intervenção comunitária, organizações do terceiro setor, autarquias, empresas de formação, serviços de apoio socioeducativo, entre outros, configurando um campo de trabalho plural e disputado, atravessado por diferentes lógicas institucionais e por condições diferenciadas de empregabilidade. Os entrevistados referem ainda desafios associados à definição do seu lugar no campo profissional e à clarificação das suas funções. Ao mesmo tempo, valorizam a versatilidade da formação e a possibilidade de intervenção em contextos diversificados, interpretando a pluralidade do campo não apenas como fragmentação, mas também como oportunidade.

A profissionalidade destes diplomados constrói-se, assim, num espaço ampliado de atuação, marcado por complementaridades e disputas simbólicas e institucionais. É nesse sentido que o presente estudo contribui para o debate sobre as transições para o trabalho no domínio da Educação e para a compreensão das transformações contemporâneas do respetivo campo profissional, sublinhando a importância de reforçar dispositivos institucionais de orientação e acompanhamento da transição para o trabalho, em articulação com a formação inicial.

Keywords // Palavras-chave: Educação, trajetórias, inserção, trabalho.

AFONSO, Almerindo Janela (2001). Os lugares da educação. In O. R. Von Simon, M. B. Park & R. Sieiro Fernandes (Orgs.), Educação não-formal: Cenários da criação (pp. 33-48). Editora da Unicamp.

Canário, Rui. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação (pp. 195-254). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Marques, Ana Paula & Pires, Ana Luísa (2010). Inserção Profissional de Graduados em Portugal. (Re)configurações Teóricas e Empíricas. Edições Húmus.

SILVA, Guilherme Rego (2011). Novos contextos de intervenção socioeducativa e perfis de acção socioprofissional em educação. In Barca Lozano, Alfonso et al. (Org.), Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia (pp. 1013-1023). Universidade da Coruña (edição em CD-ROM).

ICRE2026-54552

Experiência em Contextos de Fim de Vida e Literacia para a Morte

Carla Sónia Lopes da Silva Serrão (1), Laia Negre (2), Maria Rosa Rosselló Ramon (2), Sebastià Verger Gelabert (2)

1 - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 - Inclusive Education Research Group (GREID), Department of Applied Pedagogy and Educational Psychology, University of the Balearic Islands, Spain

A literacia para a morte constitui uma competência relevante no âmbito da educação em saúde, na medida em que integra conhecimentos factuais, competências comunicacionais e capacidades práticas relacionadas com cuidados de fim de vida e tomada de decisão antecipada. A análise de perfis sociodemográficos e de experiências prévias permite identificar fatores associados a níveis diferenciados de literacia, fornecendo evidência para o desenho de intervenções educativas baseadas em dados empíricos. Os objetivos deste estudo foram caracterizar o perfil sociodemográfico de uma amostra de adultos portugueses e examinar diferenças nos níveis de literacia para a morte em função de experiências prévias de fim de vida, realização de Testamento Vital

Metodologia: A literacia sobre a morte foi avaliada com o Death Literacy Index (DLIR), instrumento composto seis escalas: Talking Support, Hands On Care, Learning From Experience, Factual Knowledge, Accessing Help e Community Support Groups. Participaram 355 adultos, com uma média de idades de cerca de 48 anos. A maioria era do sexo feminino (80,8%) e era casada ou vivia em união de facto (58,9%). A quase totalidade referiu ter rede de apoio disponível (98,3%). Quanto a experiências de fim de vida, 86,8% reportaram morte de familiar ou amigo, 33,1% referiram ter experiência como cuidador informal e 17,5% como cuidador formal. Relativamente ao Testamento Vital, 89,3% declararam conhecê-lo, mas apenas 4,1% referiram ter testamento.

Foram realizadas análises descritivas e testes t para amostras independentes com intervalo de confiança de 95% e estimativas de tamanho de efeito.

Resultados: Evidenciaram perfis diferenciados de literacia sobre a morte em função da experiência prévia. Participantes com experiência como cuidadores formais apresentaram pontuação total significativamente superior no DLI quando comparados com participantes sem essa experiência ($M = 7,19$ versus $M = 5,86$, $t = -6,669$, $p < 0,001$), com tamanho de efeito elevado ($d = -0,932$). Diferenças estatisticamente significativas foram igualmente observadas nas dimensões TS, HOC, FK e AH, todas com $p < 0,001$.

De forma consistente, a experiência como cuidador informal associou-se a níveis mais elevados de literacia global ($M = 6,63$ vs. $M = 5,83$), com uma diferença estatisticamente significativa, $t = -4,83$, $p < 0,001$, e um efeito de magnitude moderada ($d = -0,55$). Participantes sem experiência prévia em contextos de fim de vida apresentaram uma pontuação total significativamente inferior ($M = 5,37$) quando comparados com aqueles que relataram experiência nesta área ($M = 6,16$), $t = 2,82$, $p = 0,003$.

A realização de Testamento Vital esteve associada a diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Talking Support ($p = 0,022$), Hands On Care ($p = 0,006$) e Factual Knowledge ($p = 0,049$).

Conclusões: A experiência prévia em contextos de fim de vida associa-se a níveis mais elevados de literacia para a morte. Este efeito é particularmente marcado entre cuidadores formais (diferença elevada no DLI total e em várias dimensões: TS, HOC, FK, AH) e também presente entre cuidadores informais. A realização de Testamento Vital associa-se a melhores resultados em dimensões específicas (comunicação, cuidados práticos e conhecimento factual). O perfil sociodemográfico da amostra e o facto de muitos conhecerem o Testamento Vital mas poucos o terem formalizado (89,3% vs. 4,1%) sugerem oportunidades claras de intervenção para transformar conhecimento em prática. Estratégias de aprendizagem experiencial e a promoção do Testamento Vital podem fortalecer competências comunicacionais, práticas e o conhecimento factual.

Keywords // Palavras-chave: Literacia sobre a morte; DLI.

Produtos culturais autênticos e educação intercultural no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo (1), Paula Isabel Marques Martins Baptista Querido (2)

1 - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra
2 - Universidade de Vigo, Espanha

A integração de produtos culturais autênticos no ensino de Espanhol pode reforçar a educação de qualidade quando promove leitura crítica, diálogo com a diversidade e produção linguística situada. Este trabalho analisa como professores em formação contínua justificam o recurso a artefactos autênticos e que aprendizagens associam à competência intercultural e ao pensamento crítico e criativo.

Produtos culturais autênticos são entendidos como textos e práticas multimodais que veiculam valores e representações sociais, oferecendo matéria para interpretação, comparação e tomada de perspetiva. A competência intercultural é conceptualizada como capacidade de compreender significados culturalmente situados, questionar estereótipos e agir com respeito em interação. O pensamento crítico e criativo é visto como articulação entre análise de discursos e produção de respostas relevantes.

O estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativa baseada em análise documental. O corpus inclui o programa de uma ação de formação acreditada em regime e-learning (50 horas), centrada em cenários de aprendizagem, e dez relatórios de reflexão individual produzidos no final da formação pelos formandos. A análise temática incidiu exclusivamente na resposta à questão sobre produtos culturais autênticos, com codificação iterativa e síntese por padrões de artefactos e finalidades didáticas. As unidades de sentido foram agregadas comparativamente. Os formandos descrevem produtos autênticos como catalisadores de motivação e de curiosidade cultural, sublinhando que a língua ganha sentido quando ancorada em experiências reconhecíveis. Predominam referências a cinema, séries e documentários, bem como a música e videoclipes, usados para compreensão audiovisual, pragmática e debate. Surgem ainda anúncios, notícias, ementas e folhetos turísticos, associados a tarefas de exploração lexical, análise persuasiva e comparação de práticas sociais. A interculturalidade é mobilizada para conhecer outras perspetivas e para refletir sobre a própria cultura; em alguns relatos aparece a intenção de desconstruir preconceitos, embora com níveis distintos de profundidade.

A discussão mostra que os participantes atribuem aos produtos culturais um papel epistemológico: aprender língua implica interpretar representações e posicionar-se. Contudo, a estruturação das sequências é desigual. Quando não se explicitam guiões de análise, perguntas de contraste e critérios de debate, existe risco de consumo cultural superficial ou de reprodução de generalizações. A qualidade educativa depende, assim, de mediação pedagógica que ligue interpretação a produção situada.

Conclui-se que a formação consolidou uma orientação para o uso intencional de produtos culturais autênticos como via para competência intercultural e para pensamento crítico e criativo. O contributo do estudo reside em mapear repertórios e em explicitar condições de desenho que distinguem uso ilustrativo de aprendizagem crítica com participação efetiva.

Recomenda-se um modelo de cenário em quatro passos: curadoria criterial do artefacto, leitura/visionamento com guiões de interpretação, produção criativa ancorada em problemas sociais relevantes e devolução avaliativa com descritores interculturais. Sugere-se integrar autorregulação, garantir adequação ao nível linguístico e monitorizar efeitos em argumentação, bem-estar e respeito pela diversidade.

Keywords // Palavras-chave: Competência intercultural; Literacia crítica; ELE.

Aski, J. M., Jiang, X., & Weintritt, A. D. (2023). The impact of explicit instruction in intercultural competence in the world language classroom. The Modern Language Journal, 107(4), 1035–1056. https://doi.org/10.1111/modl.12889

Brown, C. W., & Alford, J. (2023). Critical literacy in the language classroom: Possibilities for intercultural learning through symbolic competence. Intercultural Communication Education, 6(2), 36–52. https://doi.org/10.29140/ice.v6n2.1020

Casoli-Uvsløkk, J., & Brevik, L. M. (2023). Intercultural approaches to second and foreign language instruction: A longitudinal video study. Teaching and Teacher Education, 134, 104309. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104309

Cong-Lem, N. (2025). Intercultural communication in second/foreign language education over 67 years: A bibliometric review. Journal of Intercultural Communication Research, 54(1–2), 1–21. https://doi.org/10.1080/17475759.2025.2456265

Eide, L., Skalle, C., & Gjesdal, A. M. (2023). Intercultural competence in the foreign language classroom: Pedagogical applications of literary texts on migration and exile. Scandinavian Journal of Educational Research, 67(4), 607–620. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042842

Emir, G., & Yangın-Ekşi, G. (2024). The role of telecollaboration in English language teacher education: A systematic review. Smart Learning Environments, 11, 3. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00290-0

Hossain, K. I. (2024). Literature-based language learning: Challenges, and opportunities for English learners. Ampersand, 13, 100201. https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100201

Huang, L.-J. D. (2021). Developing intercultural communicative competence in foreign language classrooms – A study of EFL learners in Taiwan. International Journal of Intercultural Relations, 83, 55–66. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.015

Huang, L. (2023). Developing intercultural competence through a cultural metacognition-featured instructional design in English as a foreign language classrooms. Frontiers in Psychology, 14, 1126141. https://doi.org/10.3389/

fpsyg.2023.1126141
Lam, K. Y., & Putri, E. W. (2024). A study on the affordances of digital fairy-tale rewriting: A critical literacy approach to digital multimodal composing. System, 127, 103536. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103536
Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. Linguistics and Education, 69, 101048. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048
Lim, J. (2024). Multimodal composing and second language acquisition. Language Teaching, 57, 1–20. https://doi.org/10.1017/S0261444823000125
Liu, Y. (2025). Bridging screens and classrooms: A scoping review of the pedagogical use of audiovisual translation in language education. Humanities and Social Sciences Communications, 12, 1654. https://doi.org/10.1057/s41599-025-05913-6
Luo, J., & Chan, C. K. Y. (2022). Qualitative methods to assess intercultural competence in higher education research: A systematic review with practical implications. Educational Research Review, 37, 100476. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100476
Luo, H., & Yang, C. (2022). Pedagogical benefits of Chinese-American virtual exchange: A study of student perceptions. ReCALL, 34(1), 37–50. https://doi.org/10.1017/S0958344021000203
Mardones, T., Sotomayor, C., & Escobar, D. (2024). Intercultural competence in multimodal reading comprehension: Content validation of a didactic proposal for a multicultural classroom. Frontiers in Education, 9, 1507019. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1507019
Susilo, A., Yang, P., & Qi, R. (2023). Developing critical intercultural awareness through video clip-assisted intercultural tasks. Higher Education Pedagogies, 8(1), 2235337. https://doi.org/10.1080/23752696.2023.2235337
Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. Studies in Educational Evaluation, 83, 101425. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425
Yeh, H.-C., Qi, G. Y., Lin, M.-W., & Chen, N.-S. (2024). Oral translanguaging in telecollaboration: Effects on EFL learner intercultural awareness, learning and communicative competence. System, 124, 103357. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103357
Zhou, R., Samad, A., & Perinpasingam, T. (2024). A systematic review of cross-cultural communicative competence in EFL teaching: Insights from China. Humanities and Social Sciences Communications, 11, 1750. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04071-5

ICRE2026-55258

Students as Co-Researchers: A Participatory Approach to Understanding Disengagement

Maria Inês Loureiro Rodrigues (1)

1 - Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo (ISCET)

Student disengagement and early school leaving remain persistent challenges within vocational education and training (VET), particularly among students from socially and economically marginalized backgrounds. While existing research has extensively documented risk factors and institutional indicators of disengagement, students' own perspectives are often underrepresented, and their role is typically limited to that of research subjects rather than knowledge producers. This article addresses this gap by examining a participatory action research (PAR) project that positioned vocational students as co-researchers in investigating disengagement within their own educational context.

The study was conducted over two academic years in a vocational training school in northern Portugal and involved students aged 16 to 21 enrolled in apprenticeship-based programs. Grounded in Paulo Freire's concept of critical consciousness and Michael Fielding's theory of student voice, the research adopted a participatory approach. Students were actively involved in all phases of the research process, including problem identification, data generation, analysis, and dissemination of findings.

Multiple participatory and qualitative methods were employed, with photovoice serving as a central methodological tool. Additional data were generated through biographical questionnaires, focus groups, participatory thematic analysis, interviews with teachers and school leadership, and a student-led presentation to the school board. Through collaborative analysis, students identified key themes shaping their disengagement, including curriculum irrelevance, emotional disconnection from teachers, instability caused by high staff turnover, and the social and stigma associated with vocational education. The physical deterioration of school spaces emerged as a powerful metaphor for students' perceived institutional neglect, reinforcing feelings of marginalization and low educational worth.

Despite these challenges, the findings also revealed strong expressions of agency, resistance, and a desire for meaningful participation. Through their involvement as co-researchers, students articulated alternative visions of schooling grounded in practical and project-based learning, and sustained opportunities for student voice in institutional decision-making.

The article discusses the implications of these findings for educational research, practice, and policy. It argues that disengagement should be understood not as an individual deficit but as a relational and structural phenomenon shaped by institutional practices and power dynamics. While the project succeeded in creating temporary spaces for dialogue and recognition, its limited impact on long-term institutional change highlights the constraints of participatory approaches within under-resourced and structurally rigid educational settings.

By foregrounding students' voices and positioning them as co-constructors of knowledge, this study contributes to the growing literature on student voice and participatory research in education, offering critical insights into how VET institutions might become more democratic, responsive, and inclusive.

Keywords // Palavras-chave: student voice, participatory action research.

Inês Rodrigues is an English professor with a degree in Modern Languages and Literatures from the Faculty of Arts and Humanities, a master's degree in Adult Education and Training from the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Porto and an international PhD in Equity and Innovation in Education from the University of Vigo. She is certified by the Scientific-Pedagogical Council for Continuous Training, with specializations in Adult Education, Research Methodologies, English Didactics and Educational Technologies. As an advocate for lifelong learning, she has authored English for Specific Purposes textbooks for secondary education and educational children's stories, enhancing both formal and informal education environments. Her academic and research focus lies at the intersection of education, society, and technology, particularly in the integration of artificial intelligence in educational settings. She is committed to developing innovative pedagogical resources and empowering students with 21st-century skills. Her work not only bridges technology and education but also emphasizes equity, global citizenship, and sustainability, contributing significantly to the advancement of modern educational practices.

Educação de Jovens e Adultos: demanda de escolarização e desafios no alcance do direito educacional no Sul do Brasil

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (1)

1 - Universidade Federal de Santa Catarina

Neste trabalho, apresentam-se dados resultantes de uma investigação sobre a escolaridade da população jovem, adulta e idosa, contrastando o direito constitucional à educação com o descaso político e a queda drástica no financiamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na região Sul e em Santa Catarina, Brasil.

A pesquisa se justifica ao considerar que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Bases da Educação Nacional (LDBEn nº 9.394/96) reconhece a EJA como um direito constitucional e uma obrigação do Estado, independentemente da idade do cidadão.

O objetivo da pesquisa foi identificar a oferta e a demanda potencial de matrículas para essa população. Compreende-se por demanda potencial o contingente de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica. Argumenta-se que essa demanda não pode ser tratada apenas como "procura espontânea", mas exige uma "busca ativa" por parte do governo.

Como campo empírico foram utilizados dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e do IBGE para mapear a demanda potencial, composta por pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica no Brasil. Os resultados revelam um abismo entre o direito e a oferta: no Brasil, 57,52% da população cadastrada no TSE (89.593.489 pessoas) possui menos de 12 anos de escolaridade. Desse total, apenas 3,1% são atendidos pelas matrículas atuais da EJA, evidenciando uma exclusão massiva.

Em Santa Catarina, o cenário é igualmente crítico. Cerca de 52,26% da população adulta não possui a Educação Básica completa, o que representa uma demanda de mais de 2,8 milhões de pessoas. No entanto, o estado atende apenas 1,84% dessa demanda, índice considerado "desastroso e assustador" pela pesquisa.

O relatório identifica que esse déficit é sustentado por um "silêncio" intencional e estrutural nas políticas de Estado. Entre as principais questões levantadas, destacam-se:

• Desinvestimento Financeiro: Os recursos federais para a EJA sofreram uma queda vertiginosa, passando de R 8 milhões em 2020 em comparação a um patamar de R$ 1,8 bilhões, empenhados em 2012,representando uma redução de 95,56%.

• Fechamento de Oferta: Gestores utilizam a suposta falta de procura para justificar o fechamento de turmas e polos, distanciando a escola dos locais de moradia e trabalho dos potenciais estudantes.

• Ausência de Busca Ativa: O poder público falha em realizar a identificação ativa da população com direito à escolarização, tratando a demanda como "espontânea", apesar da obrigatoriedade legal de ser proativo.

Além disso, a análise por mesorregiões catarinenses revela que áreas como o Vale do Itajaí e o Oeste possuem os maiores contingentes absolutos de pessoas sem escolaridade básica. A distribuição etária no estado mostra que a demanda é expressiva em faixas mais maduras, como entre 55 e 59 anos, onde milhares de cidadãos permanecem sem o Ensino Fundamental.

A pesquisa conclui que a superação dessa realidade exige a desnaturalização das desigualdades e o reconhecimento da EJA como um direito público subjetivo. É urgente o investimento em políticas que garantam não apenas a disponibilidade de vagas, mas a acessibilidade e a qualidade social da educação para jovens, adultos e idosos.

Keywords // Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União: Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf . Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. Diário Oficial da União: Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 10 abr. 2021.

CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (orgs.) A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos e resultados. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2015. 56 p. Disponível em: http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4081http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/download/2210/2165 Acesso em: 04 fev. 2023.

GRACIANO Mariângela; LUGLI, Rosário Genta. Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social: algumas reflexões. In: GRACIANO Mariângela; LUGLI, Rosário Genta (org.). Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos. São Paulo: Alameda, 2017. Disponível em: https://operamundi.uol.com.br/uploads/direito_diversidade_MIOLOfinal-ilovepdf-compressed.pdf Acesso em 24 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Brasília, 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8ff41004968ad36306430c82eece3173.pdf . Acesso em: 19 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2022. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 20 ago. 2023.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; MACHADO, Cássia Cilene de Almeida; MARTINS, Patrícia Barcelos. Resistências e esperanças em Freire: reflexões acerca da educação de jovens e adultos no período de pandemia da Covid-19. Debates em Educação, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 200–227, 2021. DOI:

10.28998/2175-6600.2021v13nEspp200-227. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12114 Acesso em: 25 jun. 2023.
LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SANCEVERINO, Adriana Regina. Documentos curriculares, marcos legais e demandas potenciais de matrícula para a Educação de Jovens e Adultos. e-Mosaicos, [S.l.], v. 10, n. 24, p. 63-80, set. 2021. ISSN 2316-9303. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57851 Acesso em: 25 jun. 2023.
LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Relatório de pesquisa no. 202309221. A escolaridade da população jovem, adulta e idosa em Santa Catarina e as demandas potenciais de matrícula na EJA: do direito constitucional ao descaso político. Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, 2023.
PINTO, José Marcelino de Rezende. As esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com Fundeb. Fineduca: Revista de Financiamento da Educação, v. 11, p.14-20, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/ fineduca/article/view/111438 Acesso em: 20 abr. 2023.
TOMASEVSKI, Katarina. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to education primers nº 3. 2001, p. 43. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf Acesso em: 23 jul. 2023.

ICRE2026-55980

Ética na Relação de Ajuda

Janete Menezes (1)(2), Sofia Veiga (3)(4)

1 - Técnica Superior de Educação Social e Coordenadora do Projeto Xeque-Mate E9G
2 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
3 - Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
4 - inED

A Relação de Ajuda é compreendida como uma prática relacional, contextualizada e eticamente situada no âmbito da intervenção psicossocial (Veiga & Vieira, 2018). Trata-se de um processo intersubjetivo que se constrói gradualmente nos encontros rotineiros que acontecem entre o profissional e a pessoa ajudada, com vista à progressiva autonomia e ao empoderamento desta. É uma prática que convoca faculdades técnico-científicas, socioemocionais e éticas, que exigem do profissional um "saber-fazer'', um "saber-ser", um "saber-estar'' e um "saber-transformar-se" na e pela relação (Veiga & Vieira, 2018; Simões et al., 2006). Deste modo, a Relação de Ajuda afirma-se como um espaço privilegiado onde a técnica e a ética coexistem numa articulação indissociável, não podendo ser fragmentada ou hierarquizada uma vertente em detrimento de outra. Nesta interdependência, a ética surge como um elemento estruturante da Relação de Ajuda ao propor um compromisso com a dignidade e a capacidade de autodeterminação da pessoa (Veiga et al., 2020).

Partindo-se de uma abordagem teórica, procura-se problematizar o conceito de ética e, em particular, discutir os significados da ética relacional na Relação de Ajuda. Afastando-se de uma ética normativa, a ética relacional - que se constrói na reciprocidade, na responsabilidade e na sensibilidade ao(s) sujeitos(s) e ao(s) contexto(s) - deixa de ser entendida como um conjunto de procedimentos previamente estabelecidos, passando a assumir um significado mais amplo, no qual são concebidas práticas co-construídas decorrentes da interação entre o profissional de Relação de Ajuda e a pessoa ajudada (Gergen, 2016; Trindade & Rasera, 2013; Banks & Nohr, 2008). A ética relacional implica, na dinâmica relacional, reconhecer a pessoa na sua subjetividade, portadora de vulnerabilidades, mas sobretudo de recursos e potencialidades, que, quando criadas as condições, são mobilizados em prol da sua autodeterminação. Se oferecido um espaço de escuta, empatia, aceitação, validação e corresponsabilização, a pessoa vai-se gradualmente tornando autora e protagonista da sua própria vida (Banks & Nohr, 2008; Vidal, 1999).

Tendo em conta um caso real de Relação de Ajuda, procurar-se-á refletir sobre alguns desafios e dilemas éticos. Serão alvo de particular enfoque as tensões associadas à aceitação incondicional, à postura empática e à validação da experiência subjetiva da pessoa, assim como as divergências valorativas entre o profissional e a pessoa ajudada. A partir do caso é ilustrado como, no quotidiano, a ética e os valores da Relação de Ajuda permitem a edificação de uma base relacional segura, promotora do desenvolvimento, bem-estar e empoderamento das pessoas (Veiga & Vieira, 2018; Simões et al., 2006). Por fim, serão explanados e discutidos alguns dos princípios que sustentam uma prática de Relação de Ajuda ética, responsável por decisões, posicionamentos, questionamentos e reflexões diárias, não raras vezes marcados por ambivalências e dilemas.

Conclui-se firmando a ideia de que a ética na Relação de Ajuda se constrói no encontro relacional, através de escolhas conscientes, reflexivas e contextualizadas, afirmando a relação como um espaço privilegiado de reconhecimento, de responsabilização, de autodeterminação e de empoderamento da pessoa ajudada (Simões et al., 2006).

Keywords // Palavras-chave: Relação de ajuda; Ética relacional.

Banks, S., & Nohr, K. (2008). Ética prática para os profissionais do trabalho social (1ª ed.). Porto Editora. ISBN 9789720348586

Gergen, K. (2016). Rumo a uma ética relacional para a prática terapêutica. Nova Perspectiva Sistêmica, 25(56), 11-21. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412016000300002

Trindade, F. & Rasera, E. (2013) Considerações sobre uma ética relacional. Psico, 44(1), 130-138. https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/10863

Simões, J., Fonseca, M. & Belo, A. (2006) Relação de Ajuda: Horizontes de existência. Revista Referência II, 3, 46-54. https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=rela%E7%E3o%20de%20ajuda&id_artigo=107&id_revista=4&id_edicao=5

Veiga, S., & Vieira, C. (2018). Início e desenvolvimento de uma relação de ajuda profissional. Sensos-e, 5(2), 62–75. https://doi.org/10.34630/sensos-e.v5i2.2561

Veiga, S., Timóteo, I., & Monteiro, H. (2020). O lugar da ética em educação social. In I. Nascimento & P. Neto (Org.), Ensaios sobre ética e investigação em psicologia e em educação (1ª ed., pp. 29-36). Legis Ed. ISBN: 978-989-73007-2-1.

Vidal, A. (1999). Ética de la intervención social (1ª ed.). Editorial Piados.

ICRE2026-56191

Tomada de Decisão e Gestão de Recursos na Escola Pública: Desafios e Perspectivas em São Bernardo do Campo – SP

Vinicius Salermo de Lima (1)

1 - Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo

A gestão de recursos financeiros na educação pública constitui um dos pilares para a promoção da qualidade e da equidade no ensino. Desta forma, discutiremos práticas de gestão financeira aplicadas à realidade de São Bernardo do Campo – SP, tomando como base evidências acadêmicas e experiências documentadas.
A revisão bibliográfica será fundamentada em referenciais que abordam a gestão participativa, democrática e técnica das instituições escolares, destacando a importância da integração entre comunidade, gestores e instrumentos analíticos.
Simoco et al. (2026) enfatizam a relevância da gestão participativa no processo decisório, reforçando que a inclusão de diferentes atores escolares fortalece a legitimidade das escolhas e promove maior alinhamento entre necessidades e investimentos. Silva et al. (2026) demonstram como a matemática pode contribuir para a racionalização das decisões, permitindo otimizar recursos e reduzir desperdícios. De Melo Guimarães et al. (2026) e Verde, Pereira e Cardozo (2026) ampliam a discussão ao destacar os desafios da gestão democrática e da participação colegiada, evidenciando que a construção de práticas transparentes depende da articulação entre políticas públicas e engajamento comunitário.
Da Silva (2026) ressalta a relação entre gestão e práticas pedagógicas, indicando que a administração financeira impacta diretamente a qualidade das ações educativas. Já Aguiar e Barbosa (2026) analisam os desafios macro e microambientais enfrentados pelos gestores escolares, apontando que a liderança é elemento crucial para equilibrar demandas pedagógicas e financeiras.
A análise será contextualizada na realidade de São Bernardo do Campo, município marcado por sua diversidade socioeconômica e por uma rede escolar que enfrenta desafios de financiamento e gestão. A pesquisa pretende identificar práticas já implementadas, avaliar seus resultados e propor recomendações que possam contribuir para o aprimoramento da gestão financeira educacional.
Espera-se que os resultados ofereçam subsídios para gestores públicos e escolares, reforçando a importância da integração entre participação social e racionalidade técnica na administração dos recursos educacionais. Além disso, o estudo poderá servir como referência para outros municípios brasileiros que enfrentam desafios semelhantes, ampliando o debate sobre políticas públicas voltadas à eficiência, transparência e equidade na educação.

Keywords // Palavras-chave: GestãoFinanceira; EducaçãoPública; ParticipaçãoDemocrática; LiderançaEscolar; SãoBernardoDoCampo.

SIMOCO, Sandra Jordão et al. GESTÃO PARTICIPATIVA NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO. Revista ft, v. 30, n. 155, 2026.
SILVA, Mariana Marcelino et al. CONTRIBUIÇÕES DA MATEMÁTICA PARA A TOMADA DE DECISÃO NA GESTÃO ESCOLAR. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 12, n. 1, p. 1-12, 2026.
DE MELO GUIMARÃES, Aline Fleury et al. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE E DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. Epitaya E-books, v. 1, n. 124, p. 119-133, 2026.
VERDE, Alexandre Viana; PEREIRA, Diego Rodrigo; CARDOZO, Maria José Pires Barros. Democracia e participação colegiada no contexto de uma escola pública do Maranhão. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 8, p. e15383-e15383, 2026.
DA SILVA, JOSILANE LIMA. GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PUBLICA. Revista SL Educacional, v. 8, n. 01, p. 4, 2026.
AGUIAR, Fabrício Veloso; BARBOSA, Estélio Silva. Gestão e Liderança Escolar no Brasil: Desafios Macro e Microambientais na Atuação do Gestor da Escola Pública. COGNITIONIS Scientific Journal, v. 9, n. 1, p. e792-e792, 2026.

ICRE2026-56683

Idade, uso de competências e proficiência: resultados de uma investigação sobre depreciação de competências ao longo do ciclo de vida de pessoas adultas em Portugal

João Queirós (1), Leonor Cruz (2), Ana Lídia Pereira (2)(3), Sandra Ramos (4)(5)

1 - inED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 - Instituto Politécnico do Porto
3 - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
4 - Instituto Superior de Engenharia do Porto, Instituto Politécnico do Porto
5 - CEAUL – Centro de Estatística e Aplicações, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa

Os dados do PIAAC - Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos, estudo internacional multiciclo promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em cujo 2.º Ciclo Portugal teve oportunidade de participar, e cujos resultados foram publicados no final de 2024, oferecem-nos informações inéditas sobre os fatores que contribuem para explicar a proficiência das pessoas adultas em domínios de competência essenciais como são os da literacia, numeracia e resolução de problemas.

No caso português, um aspeto evidente que resulta da exploração dos dados do PIAAC é o que revela ser o grupo de adultos mais jovem (16-24 anos) aquele que mais proficiência detém em todos os domínios de competência estudados. Ademais, os níveis de proficiência observáveis em Portugal são mais baixos logo no grupo etário seguinte (25-34 anos), afastando-se o perfil de competências da população adulta residente no país daquilo que acontece na maior parte dos países da OCDE, onde se regista um "planalto" de competências que se prolonga, pelo menos, até meio da quarta década de vida da generalidade das pessoas adultas.

A observação deste dado constituiu o ponto de partida para a investigação que o Observatório das Competências dos Adultos do Politécnico do Porto desenvolve nesta altura, no quadro do projeto "Capacitar para o Futuro", financiado pelo PLANAPP – Centro de Planeamento e de Avaliação de Políticas Públicas, no âmbito do Concurso Science4Policy 2025. Nesta comunicação, apresentar-se-ão resultados desta investigação: a partir do estudo detalhado dos dados do PIAAC, analisam-se aqui as relações entre idade, posse e uso de competências e proficiência das pessoas adultas residentes em Portugal. Objetivar-se-ão, em particular, e desde logo, os fatores que explicam a existência de níveis mais elevados de proficiência por parte do grupo etário mais jovem; e apresentar-se-ão, depois, os resultados da exploração estatística das razões pelas quais os grupos etários subsequentes revelam níveis sucessiva e acentuadamente inferiores de proficiência. Para além da determinação dos fatores de ordem sociográfica e sociológica que explicam estes diferenciais de proficiência de pessoas adultas com diferentes idades e em fases distintas dos respetivos ciclos de vida, apresentar-se-ão nesta comunicação os resultados de um exercício de análise estatística multivariada acerca das relações entre os tipos e intensidades dos usos de competências pelas pessoas adultas e os níveis de proficiências que estas revelam.

Keywords // Palavras-chave: Competências, Adultos, PIAAC, Portugal

Representações de estudantes de comunidades tradicionais e diálogo intercultural no Ensino de Biologia

Geilsa Costa Santos-Baptista (1), Indira Kelly Cunha Nobre Gusmão (2), Uilian Santos Santana (3), Dirlane Gomes e Silva (2)

1 - Universidade Estadual de Feira de Santana
2 - Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Brasil
3 - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

A agricultura familiar, especialmente em comunidades tradicionais brasileiras, representa não apenas uma atividade econômica, mas também um espaço de construção de conhecimentos e práticas, de identidades e culturas, profundamente enraizado em valores, crenças e práticas transmitidas entre gerações. Este trabalho, apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que analisou os conhecimentos tradicionais agrícolas de estudantes de uma escola do campo, utilizando os mapas mentais como instrumentos pedagógicos de representação desses conhecimentos. A investigação foi realizada com estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola do campo, localizada no município de Coração de Maria, interior da Bahia, Brasil, em um contexto marcado pela predominância de agricultores e filhos de agricultores. A metodologia envolveu a elaboração de mapas mentais individuais, antes da aplicação uma sequência didática voltada à interculturalidade e ao diálogo sobre o cultivo das plantas, incluindo relações ecológicas, o uso de agrotóxicos e alternativas de controle biológico. Os mapas foram produzidos com materiais simples (papel, lápis de cor) e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A escolha desse recurso se fundamenta na proposta de Buzan (2009), que destaca os mapas mentais como ferramentas capazes de estimular o pensamento criativo, a organização e a expressão de conhecimentos prévios. Três categorias principais emergiram da análise: (1) Práticas e ferramentas agrícolas tradicionais, como foice, espantalho, ordenha e cultivo de alimentos típicos da região (milho, mandioca, feijão), mas também a presença de instrumentos modernos como tratores e moinhos de vento; (2) Dinâmica de comercialização e consumo, evidenciada por referências a feiras agrícolas, exportação, parcerias com supermercados e restaurantes, indicando a integração das comunidades ao mercado e às lógicas capitalistas; (3) Conexões ecológicas e culturais, com destaque para termos como sustentabilidade, conservação do solo, pragas e elementos abióticos (sol, chuva), demonstrando a consciência ecológica dos estudantes e sua relação com os desafios ambientais locais. Os mapas mentais revelaram aspectos culturais e sociais, como a inclusão de alimentos típicos da culinária regional (acarajé, tapioca, feijoada), reforçando a dimensão cultural da agricultura como prática que transcende o cultivo e se conecta à identidade coletiva. A pesquisa aponta que os mapas mentais constituem uma ferramenta pedagógica eficaz para compreender e valorizar os saberes tradicionais dos estudantes, promovendo o diálogo intercultural nas aulas de ciências. Esse diálogo, possibilita a integração entre conhecimentos científicos e tradicionais, contribuindo para uma educação contextualizada e significativa. Ao dar voz aos estudantes e reconhecer seus conhecimentos culturais, o ensino de ciências pode se tornar significativo, favorecendo a construção de uma consciência crítica e participativa. Conclui-se que a utilização dos mapas mentais favorece a compreensão dos conhecimentos científicos e a ampliação dos universos de saberes, estimulando práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade epistemológica e combatam visões eurocêntricas que historicamente silenciaram os saberes das comunidades tradicionais.

Keywords // Palavras-chave: Mapas-mentais; Interculturalidade; Ensino-de-ciências.

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

Buzan, T. (2009). Mapas mentais: Métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro (P. Polzonoff-Júnior, Trad.). Rio de Janeiro: Sextante.

Divulgação científica no 5º ano do ensino fundamental: contribuições para o desenvolvimento da argumentação a partir da temática plásticos

Margarida Teixeira de Castro (1), Elane Araújo Nogueira (1), Ana Safira Oliveira Benevides (1), Diego Lopes da Silva (1), Pablyana Leila Rodrigues da Cunha (1)

1 – Universidade Federal do Ceará

Objetiva-se analisar as possibilidades de desenvolvimento e ampliação da capacidade argumentativa de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza, Ceará-Brasil por meio da utilização de textos de divulgação científica em atividades educativas. O estudo fundamenta-se na dissertação intitulada Divulgação científica em atividades extracurriculares: uma proposta didática envolvendo a argumentação e a temática plásticos nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará (ENCIMA/UFC). A investigação parte do pressuposto de que a divulgação científica se constitui como um importante recurso pedagógico para promoção do letramento científico, estimulando a produção textual e favorecendo o desenvolvimento de argumentos em contextos escolares, especialmente nos anos iniciais da educação básica. No campo educacional contemporâneo, tem-se ampliado o debate acerca da necessidade da promoção de práticas pedagógicas que articulem conhecimentos científicos, leitura e escrita de modo contextualizado. A inserção de textos de divulgação científica no ambiente escolar possibilita aproximar os estudantes da linguagem da ciência, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão crítica sobre temas do cotidiano. A tema plásticos apresenta-se relevante pelo ponto de vista científico, e por seus impactos ambiental e social. A metodologia da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória. O percurso metodológico envolveu a elaboração e vivência de uma sequência didática composta por atividades baseadas em textos de divulgação científica publicados em revistas brasileiras destinadas ao público infantojuvenil. As atividades foram desenvolvidas em cinco encontros realizados no contraturno escolar, durante uma semana, contemplando momentos de leitura, discussão coletiva e produção textual argumentativa. A análise dos dados concentrou-se nos textos produzidos pelos estudantes ao longo das atividades, considerando os elementos constitutivos da argumentação presentes nas produções escritas. Para isso, adotou-se como referência o modelo de argumentação que possibilita identificar componentes estruturais do argumento, como justificativas, evidências e conclusões. Além disso, a análise considerou os conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes no início das atividades, buscando a compreensão sobre como esses saberes foram mobilizados e ampliados durante o desenvolvimento da sequência didática. Os resultados indicam que a utilização de textos de divulgação científica contribuiu para estimular a participação dos estudantes nas discussões e favoreceu a produção de textos com características argumentativas. Observou-se que os alunos conseguiram apresentar ideias, justificar opiniões e estabelecer relações entre as informações discutidas nas atividades e suas próprias experiências. Contudo, também se identificou que os estudantes ainda demonstram domínio limitado de alguns elementos estruturais da argumentação, evidenciando a necessidade de continuidade de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento dessa competência ao longo da escolarização. Conclui-se que a integração entre divulgação científica, leitura e produção textual constitui uma estratégia pedagógica promissora para o fortalecimento da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta didática desenvolvida no estudo evidencia o potencial de atividades interdisciplinares que aproximam ciência e linguagem, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos, reflexivos e capazes de dialogar com temas científicos presentes na sociedade contemporânea.

Keywords // Palavras-chave: Divulgação científica; argumentação; ensino fundamental.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Ciências da Natureza. Brasília, DF: MEC, 2017.

CASTRO, M. T. de Divulgação científica em atividades extracurriculares: uma proposta didática envolvendo a argumentação e a temática plásticos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2025. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/82802

CASTRO, Rebeca Oliveira; ARAUJO, Fábio Vieira de. Por que os microplásticos soltos na natureza fazem mal à saúde? Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, n. 274, p. 19, 2015.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2023.

ESPÓSITO, Breno Pannia. O que é o que é. Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, n. 225, p. 7–9, 2011

FAIAD, C. R. A divulgação científica em texto: guia prático para cientistas escreverem notícias científicas. [S. l.: s. n.], 2021. E-book.

FAZENDA, Ivani C. Arantes, 1943- Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa / Ivani C. Arantes Fazenda. - Campinas SP: Papirus, 1994.- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

IBRAIM, S. S.; JUSTI, R. Contribuições de ações favoráveis ao ensino envolvendo argumentação para inserção de estudantes na prática científica de argumentar.

Química Nova na Escola, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 16-28, 2021.
LIMA, G. S.; GIORDAN, M. Propósitos da divulgação científica no planejamento de ensino. Revista Ensaio, [s. l.], v. 19, e2932, 2017. Disponível em: https://www. scielo.br/j/epec/a/gN7tSz7fzR8nKvby65zQQ6v/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 14 out. 2023.
MASSARANI, L.; SANTANA, L.; DIAS, E. M. (org.). Reflexões sobre a divulgação científica. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC, 2018.
TOULMIN, S. Os usos do argumento. Tradução de R. Guarany. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
SANTOS, Cristina. E para o lixo tudo ou nada. Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, n. 274, p. 3–5, 2015.
SILVA, V. F. e. A argumentação sobre temas sociocientíficos no ensino de ciências e de matemática: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Práticas de Linguagem, v. 8, n.1 – 2018.

Alfabetização na Idade Certa como Pilar da Cidade Educadora: Governança, Resultado e Transformação Social

Julio Cesar da Costa Alexandre (1), Jussara Almeida Bezerra (1)

1 - Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo

A experiência de São Bernardo do Campo apresenta a alfabetização na idade certa como prioridade estratégica e eixo estruturante de um modelo de governança pública integrada. No início da gestão 2025–2028, um diagnóstico educacional revelou que, apesar do IDEB 6,7 – acima da média nacional –, havia defasagens significativas na consolidação da leitura e da escrita ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente do 2º ao 5º ano.

Diante desse cenário, instituiu-se um plano estruturante baseado em três pilares: diagnóstico preciso, monitoramento contínuo da aprendizagem e valorização docente. Implantou-se avaliação formativa semestral com metas objetivas de alfabetização, permitindo intervenções pedagógicas rápidas e baseadas em evidências. Como estratégia de corresponsabilização e reconhecimento profissional, foi criada bonificação vinculada ao alcance das metas.

Os resultados iniciais demonstram impacto concreto: no 2º ano, o percentual de estudantes alfabetizados passou de 29% em março de 2025 para 64% em agosto do mesmo ano, superando a meta de 60%. Esse avanço confirma que políticas articuladas, com foco pedagógico claro e gestão orientada por dados, produzem resultados mensuráveis.

Como ação estruturante, foi criada a Escola de Formação dos Profissionais da Educação, garantindo formação continuada em horário de trabalho, alinhada às matrizes curriculares e às necessidades reais da rede. O programa Conecta Professores amplia repertórios pedagógicos por meio da disseminação de boas práticas e intercâmbio formativo.

A intenção da ampliação do tempo integral (7h e 9h) tem potencial para fortalecer o ciclo de alfabetização, ampliando tempos, espaços e oportunidades educativas. A integração intersetorial consolida-se por meio do Programa Saúde na Escola e do Projeto Ver, Ouvir e Aprender, que realizam atendimentos oftalmológicos e auditivos nas unidades escolares, assegurando que condições de saúde não sejam barreiras à aprendizagem.

Em São Bernardo do Campo, alfabetizar na idade certa tornou-se compromisso institucional da cidade e fundamento de uma política de Cidade Educadora que integra educação, saúde e gestão pública como estratégia de equidade, desenvolvimento integral e transformação social.

Keywords // Palavras-chave: AlfabetizaçãoNaIdadeCerta; CidadeEducadora; GovernançaPública; AvaliaçãoFormativa; DesenvolvimentoIntegral.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018.

HENRIQUES, Ricardo. Alfabetização e inclusão social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado. In: HENRIQUES, Ricardo; PAES DE BARROS, Ricardo; AZEVEDO, João Pedro (org.). Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação. Brasília: SECAD, 2006.

SOARES, Magda Becker. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). Carta das Cidades Educadoras. Barcelona: AICE, 2020.

Sujeitos sexuais dissidentes na escola: percursos e processos de resistência à LGBTQIAPN+fobia

Thiago Aparecido Miranda (1), Fabiana Rodrigues de Sousa (2)

1 - Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo
2 - Universidade São Francisco

Esta comunicação apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação que investiga como experiências de solidão são produzidas e enfrentadas na cultura escolar, quando atravessadas por marcadores de gênero e sexualidade. Parte-se da compreensão de que a solidão, mais do que experiência subjetiva individual, configura-se como fenômeno político-estrutural associado a processos de isolamento compulsório, invisibilização e deslegitimação de identidades de sujeitos sexuais dissidentes. Temos por objetivo analisar de que modo a cultura escolar produz e reproduz dinâmicas de solidão relacionadas à LGBTQIAPN+fobia, bem como compreender os processos de resistência e produção de pertencimento mobilizados por sujeitos sexuais dissidentes em seus percursos escolares. A investigação foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, orientada pela pesquisa participante e pelos referenciais da Educação Popular. Foram realizadas doze entrevistas com seis estudantes egressos e seis profissionais da educação que se autodeclaram integrantes da comunidade LGBTQIAPN+, cujas trajetórias escolares e profissionais se deram em instituições de educação situadas na região Sudeste do Brasil, em contexto urbano-metropolitano (eixo Rio–São Paulo). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE:74116323.0.0000.5514). O corpus foi submetido à análise temática-dialógica, buscando identificar recorrências, tensões e deslocamentos nas experiências relatadas. A pesquisa indica três eixos centrais. O primeiro eixo evidencia a solidão como efeito da ausência de reconhecimento e representatividade no espaço escolar, produzindo sentimentos de isolamento mesmo em ambientes coletivos. A escassez de mediações pedagógicas sobre gênero e sexualidade contribui para a internalização de estigmas e para práticas de silenciamento. O segundo eixo revela que a busca por pertencimento frequentemente se desloca para ambientes digitais, que operam simultaneamente como redes de apoio e como espaços de vulnerabilidade, evidenciando lacunas institucionais no acolhimento escolar. O terceiro eixo demonstra que contextos escolares marcados por maior pluralidade docente e abertura ao diálogo produzem experiências significativamente distintas, favorecendo vínculos de confiança, segurança e reconhecimento. Nesses ambientes, práticas solidárias não emergem de forma espontânea, mas resultam de mediações pedagógicas intencionais, políticas institucionais inclusivas e posicionamentos ético-políticos assumidos por educadores/as. Os resultados indicam que a escola opera como espaço de disputa simbólica, podendo tanto reproduzir dispositivos de normalização quanto constituir-se como território de resistência. A democratização da cultura escolar exige o deslocamento do paradigma da tolerância para o da responsabilidade coletiva. Assim, a solidariedade é compreendida como prática relacional que articula reconhecimento, escuta e ação transformadora. Conclui-se que a construção de culturas escolares emancipadoras e inclusivas não se restringe à prescrição normativa de diretrizes legais, mas depende da materialização cotidiana de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças como constitutivas da vida democrática. Pesquisa financiada pela CAPES/PROSUC.

Keywords // Palavras-chave: Solidão; Gênero; sexualidade; Educação Popular.

ARENDT, Hannah. Origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BORTOLINI, Alexandre. É pra falar de gênero sim: fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. [s.n.] Brasília, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/ reveducpop/article/view/19988. Acesso em: 20 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

HERTZ, Noreena. O século da solidão: restabelecer conexões em um mundo fragmentado. Tradução Marina Vargas. Rio de Janeiro : Record, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (org.). O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 8-34.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

QUINALHA, Renan. Movimento LGBTQI+: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de. Resistir para existir: aportes freireanos para uma educação sexual transgressora e emancipadora. Práxis Educativa, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16462.013. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16462 . Acesso em: 20 fev. 2026.

SOUSA, Fabiana Rodrigues de; SILVA, Julio Cesar Souto. Educação popular, legado freireano e indícios de uma educação sexual transgressora. Diversidade e Educação, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1176–1191, 2025. DOI: 10.63595/de.v13i1.17542. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/17542 . Acesso em: 20 fev. 2026.

TOLEDO, Vanessa Lemos. Assédio sexual em ambiente escolar: possíveis contribuições da educação popular e pedagogias descoloniais e feministas. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação, UNISAL, Americana, 2020.

ICRE2026-59310

Critical Media Education 4.0: Combating Disinformation and Developing Democratic, Communicative, and Social Competences

Agnieszka Ogonowska (1)

1 - University of the National Education Commission in Kraków

The rapid development of digital technologies, algorithmic media environments, and artificial intelligence has intensified the spread of disinformation and media manipulation, creating new challenges for democratic societies. In this context, Critical Media Education 4.0 emerges as an interdisciplinary pedagogical approach integrating media literacy, digital competences, and critical thinking within contemporary digital culture.

This presentation examines the role of critical media education in counteracting disinformation while supporting broader educational competences. Drawing on the recommendations of Media and Information Literacy (MIL) frameworks developed by UNESCO and the DigComp European Digital Competence Framework, the paper discusses how media literacy functions as a transversal competence contributing to civic, communicative, and social skills.

Particular attention is given to the role of media education in strengthening democratic citizenship, enabling individuals to critically evaluate information, recognize manipulation and propaganda, and participate responsibly in public discourse. At the same time, media education fosters linguistic and communication competences, including interpretation of multimodal messages, critical dialogue, and responsible creation of digital content.

Furthermore, it supports social competences such as collaborative learning, ethical participation in digital communities, and intercultural communication. The presentation argues that Critical Media Education 4.0 should be integrated across subjects and educational levels, combining theoretical reflection with practice-oriented activities engaging learners as active participants in digital culture. Such an approach strengthens resilience to disinformation and contributes to forming reflective, responsible, and democratically engaged citizens.

El rápido desarrollo de las tecnologías digitales, los entornos mediáticos algorítmicos y la inteligencia artificial ha intensificado la difusión de la desinformación y la manipulación mediática, generando nuevos desafíos para las sociedades democráticas. En este contexto, la Educación Mediática Crítica 4.0 emerge como un enfoque pedagógico interdisciplinario que integra alfabetización mediática, competencias digitales y pensamiento crítico dentro de la cultura digital contemporánea.

Esta presentación analiza el papel de la educación mediática crítica en la lucha contra la desinformación y en el desarrollo de competencias educativas. Basándose en las recomendaciones de los marcos de Media and Information Literacy (MIL) desarrollados por la UNESCO y en el marco europeo de competencias digitales DigComp, el estudio muestra cómo la alfabetización mediática funciona como una competencia transversal que contribuye al desarrollo de habilidades cívicas, comunicativas y sociales.

Se presta especial atención al papel de la educación mediática en el fortalecimiento de la ciudadanía democrática, permitiendo a las personas evaluar críticamente la información, reconocer la manipulación y la propaganda, y participar de manera responsable en el debate público. Al mismo tiempo, la educación mediática fomenta competencias lingüísticas y comunicativas, como la interpretación de mensajes multimodales, el diálogo crítico y la creación responsable de contenidos digitales.

Asimismo, contribuye al desarrollo de competencias sociales, incluyendo aprendizaje colaborativo, participación ética en comunidades digitales y comunicación intercultural. La Educación Mediática Crítica 4.0 debe integrarse en diferentes disciplinas y niveles educativos, combinando reflexión teórica con actividades prácticas que involucren a los estudiantes como participantes activos en la cultura digital. Este enfoque fortalece la resiliencia frente a la desinformación y contribuye a la formación de ciudadanos reflexivos, responsables y comprometidos con la democracia.

Keywords // Palavras-chave: Critical Media Digital Education.

Buckingham, D. (2019). The media education manifesto. Polity Press.

European Commission. (2022). The Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2): With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Hobbs, R. (2021). Media literacy in action: Questioning the media. Rowman & Littlefield.

Hobbs, R. (2023). Issues of pedagogy, alignment, and context in assessing measures of media literacy. In N. Landry & P. Fastrez (Eds.), Media literacy and media education research methods: A handbook (pp. 200–219). Routledge.

Livingstone, S. (2020). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. The Communication Review, 23(4), 247–252. https://doi.org/10.1080/10714421.2020.1837447

Ogonowska, A. (2022). Kompetencje medialne i cyfrowe dzieci w wieku 3–16 lat: W stronę medioznawstwa stosowanego. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura, 14(4), 17–29. https://doi.org/10.24917/20837275.14.4.2

Ogonowska, A., & Walecka-Rynduch, A. (2025). Młodzi dorośli wobec dezinformacji: Katalogi i rzeczywiste profile kompetencji cyfrowych. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

UNESCO. (2021). Media and information literacy curriculum for educators and learners. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). Media and information literacy: Policy and strategy guide-

lines. UNESCO Publishing.
Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Council of Europe.

ICRE2026-60298

Proyecto Aprendizaje Servicio. El superpoder de argumentar: tutorías de escritura de Magisterio a Primaria

ROCÍO SANTAMARÍA MARTÍNEZ (1), Monika Anna Ciesielkiewicz (1), Sonia Eusebio Hermira (2)

1 - Universidad Complutense de Madrid
2 - Universidad Autónoma de Madrid

Este proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) integra la formación universitaria en Didáctica de la Lengua con una intervención educativa orientada a mejorar la competencia escritora del alumnado de Primaria en centros educativos de contextos diversos. La iniciativa responde a una problemática ampliamente documentada: las dificultades del alumnado español en estructuración textual, argumentación, adecuación de registro y confianza escritora, especialmente acusadas en entornos socioculturalmente vulnerables. Para abordar esta necesidad, el proyecto establece una red educativa entre más de 150 estudiantes del Grado en Educación Primaria (asignatura Didáctica de la Lengua) de la Universidad Complutense de Madrid y alumnado de siete centros escolares madrileños, mediante un sistema de formación y tutorías grupales de escritura que combina acompañamiento académico, apoyo socioemocional y construcción conjunta de significado.

La metodología se articula en cuatro fases. En la fase de formación, el estudiantado universitario recibe capacitación específica sobre enseñanza de la escritura, diagnóstico de dificultades, retroalimentación efectiva, motivación escritora y ética del acompañamiento. Esta formación se complementa con cuatro talleres impartidos por especialistas en ApS, dificultades de aprendizaje en escritura, lectura como eje de desarrollo lingüístico y fundamentos socioculturales de la escritura. En la fase de diagnóstica en los centros educativos cada tutor universitario realiza una primera sesión con un grupo de cuatro o cinco escolares, en la que evalúa la competencia escritora inicial, identifica necesidades y establece objetivos de mejora. A partir de esta información, elabora un informe diagnóstico y un plan de intervención, además de producir un taller en vídeo adaptado al nivel de sus escritores, que sirve como actividad introductoria para la escritura guiada del miniensayo.

La fase de intervención incluye entre una y tres tutorías de 30 minutos por grupo, centradas en el trabajo directo sobre los textos producidos por los escolares: planificación, revisión, desarrollo argumentativo, cohesión, estilo y estrategias de autocorrección. Estas sesiones combinan andamiaje cognitivo con refuerzo afectivo para fortalecer la autoestima académica y la disposición a escribir. La fase final contempla la evaluación postintervención, el análisis comparado de textos iniciales y finales, cuestionarios de satisfacción, autoevaluaciones, sesiones de reflexión docente y una jornada de devolución a los centros educativos. Como cierre motivador, se celebra un Certamen de Miniensayo en Primaria, con dos premios por etapas y jurado especializado.

Los resultados preliminares indican mejoras en coherencia, organización de ideas, argumentación y autonomía escritora del alumnado participante, así como un incremento significativo en su autoconfianza y actitud hacia la escritura. Para los estudiantes universitarios, el proyecto supone el desarrollo de competencias profesionales clave: diagnóstico, diseño de intervenciones, comunicación pedagógica, retroalimentación efectiva y reflexión sobre la práctica. Además, fortalece su compromiso social y su comprensión de la equidad educativa.

El proyecto contribuye directamente con el ODS 4, 10 y 17, se integra de forma estructural en el currículo universitario y genera materiales y protocolos replicables, asegurando así su sostenibilidad y potencial transferencia a otros contextos educativos.

Keywords // Palavras-chave: APS, didáctica-escritura, argumentación, equidad-educativa.

Álvarez Angulo, T. (2013). Didáctica de la lengua para la formación de maestros. Octaedro.

Cassany, D. (2021). El arte de dar clase. Anagrama.

Guzmán Tinajero, K. y Rojas Drummond, S.M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria. Un modo social de aprender juntos. RMIE, 17(52). 217-245.

Mateo Girona, M.T., Agosto Riera, S.E., Uribe Álvarez, G. y Álvarez Angulo, T. (coords.) (2020). El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo. Octaedro.

Mendoza Fillola, A. (2003). Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria. Pearson Educación.

Núñez Cortés, J. A. (2015). Didáctica de la expresión oral y escrita. Edelvives.

Núñez, J. A., y Barrado, A. (2021). Modelos de enseñanza de la escritura en los libros de texto de Educación Primaria. Aula de Encuentro 22(2), 6-26.

Rose, D. y Martín, J.R. (2018). Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículum. Pirámide.

A dimensão estética e a mística como *práxis* formativa: Caminhos para uma educação emancipadora

Keyla Morales de Lima Garcia (1)

1 - UFSCAR Universidade Federal de São Carlos

A presente comunicação apresenta reflexões e resultados parciais de uma investigação de doutoramento em curso, que analisa as dimensões da arte e da mística como eixos centrais na formação humana e no desenvolvimento profissional docente. A investigação alinha-se estrategicamente ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade) e ao ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao propor que uma educação de qualidade para populações historicamente marginalizadas exige metodologias que integrem a diversidade cultural e o bem-estar subjetivo. O objeto de estudo centra-se nas vivências ocorridas no curso de Especialização Escola da Terra, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), voltado à formação de educadores das escolas do campo no Brasil. A fundamentação teórica ancora-se no Materialismo Histórico-Dialético, articulando a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani com as categorias de formação omnilateral e intelectual orgânico em Antonio Gramsci. Dialoga, ainda, com a psicologia da arte de Vigotski e as concepções estéticas de Alfredo Bosi e Antonio Candido, que compreendem a arte como uma necessidade humana inadiável e ferramenta de leitura crítica da realidade. A investigação confronta a racionalidade instrumental que tende a fragmentar o saber, propondo a mística como um ato de resistência estética e política frente à lógica da alienação. A metodologia, de natureza qualitativa e engajada, sustenta-se na epistemologia da prática, reconhecendo o lugar da pesquisadora como sujeito imerso na realidade estudada e nos movimentos sociais. Utiliza-se a Análise de Conteúdo (Bardin) para interpretar um corpus documental composto por roteiros de místicas, anotações de diários de campo, poesias e registros de performances artísticas realizadas em seminários integradores. A análise foca em como o regime de alternância é mediado por rituais que validam o saber popular camponês, combatendo desigualdades simbólicas no espaço acadêmico. Os resultados preliminares indicam que a mística, definida como uma "pedagogia do sentir", atua como mediação fundamental entre o sensível e o racional. Ao suspender a linearidade do cotidiano produtivo, o processo formativo promove o momento da catarse: a conversão da vivência de opressão individual em consciência coletiva. Vivências como a "Mística da Trilha", que simboliza a superação de preconceitos, e a "Partilha do Alimento", que resgata a identidade, revelam-se dispositivos de humanização e promoção de saúde emocional. Conclui-se que o uso intencional da arte e da mística configura-se como uma estratégia de resistência pedagógica e inovação social, essencial para uma educação que pretenda ser emancipadora, inclusiva e verdadeiramente sustentável.

Keywords // Palavras-chave: Práxis; Mística; Emancipação; Pedagogia Histórico-Crítica.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOSI, Alfredo. O ser e o tempo da poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. A educação pela noite e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. O legado dos movimentos sociais dos anos 70-80. Mediações - Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 5, n. 1, p. 79-96, jul. 2000.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos de 1844. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. MARTINS, Leila Chalub. Pedagogia da mística: as experiências do MST. Emancipação, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 109-120, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VYGOTSKI, Lev. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Jogos Sérios na aprendizagem de programação

Pedro Neves Rito (1)

1 - Instituto Politécnico de Viseu

A integração de jogos sérios no Ensino Superior tem vindo a afirmar-se como uma estratégia pedagógica capaz de responder aos desafios associados à aprendizagem de programação ou na escrita de linha de código, frequentemente percecionada como abstrata e exigente. A literatura evidencia que abordagens baseadas em jogos podem aumentar o envolvimento, a motivação e a satisfação dos estudantes, contribuindo para melhores resultados de aprendizagem, sobretudo em áreas STEM.

O estudo de Chang, Chung e Chang descreve o desenvolvimento do jogo "Programmer Adventure Land", estruturado segundo princípios de aprendizagem baseada em problemas, demonstrando que a integração de mecânicas de jogo com tarefas de resolução de problemas promove maior satisfação, motivação e perceção positiva da experiência de aprendizagem . Os resultados indicam que a utilização de desafios progressivos, sistemas de recompensa e feedback imediato favorece o envolvimento ativo dos estudantes e apoia a compreensão de conceitos como ciclos, variáveis e estruturas condicionais.

Por sua vez, Zhao et al. analisam a aplicação de jogos educativos em cursos de programação no contexto do projeto NEWTON, concluindo que a aprendizagem baseada em jogos contribui para ganhos de conhecimento, melhoria da experiência do utilizador e o aumento do interesse pelas áreas tecnológicas. A visualização de conceitos abstratos em cenários interativos revelou-se particularmente relevante para estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior.

A dimensão narrativa constitui também um elemento central no design de jogos sérios. A revisão de Naul e Liu destaca que características como narrativa distribuída, personagens empáticas e adaptatividade reforçam a imersão, o envolvimento e a motivação . A presença de uma história estruturante contribui para tornar a aprendizagem mais significativa, ao contextualizar os conteúdos e favorecer a construção de sentido. Adicionalmente, Priyaadharshini et al. evidenciam que a aprendizagem baseada em jogos aplicada a cursos de programação potencia a curiosidade, a autorregulação e o desenvolvimento de competências cognitivas, incluindo codificação e debugging. A análise comparativa com metodologias tradicionais sugere impacto positivo no desempenho e na motivação dos estudantes.

Com base nestes contributos, os jogos sérios configuram-se como dispositivos pedagógicos que articulam tecnologia, narrativa e resolução de problemas, promovendo ambientes de aprendizagem ativos e centrados no estudante. No contexto dos desafios sociais e culturais associados à transformação digital e a sua integração no Ensino Superior representa uma resposta à necessidade de desenvolver competências computacionais de forma inclusiva e motivadora.

Keywords // Palavras-chave: jogos sérios; aprendizagem ; programação.

Chang, C.-S., Chung, C.-H., & Chang, J. A. (2020). Influence of problem-based learning games on effective computer programming learning in higher education. Educational Technology Research and Development, 68, 2615–2634. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09784-3

Naul, E., & Liu, M. (2020). Why story matters: A review of narrative in serious games. Journal of Educational Computing Research, 58(3), 687–707. https://doi.org/10.1177/0735633119859904

Priyaadharshini, M., NathaMayil, N., Dakshina, R., Sandhya, S., & Shirley, B. R. (2020). Learning analytics: Game-based learning for programming course in higher education. Procedia Computer Science, 172, 468–472. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.143

Zhao, D., Muntean, C. H., Chis, A. E., Rozinaj, G., & Muntean, G.-M. (2022). Game-based learning: Enhancing student experience, knowledge gain, and usability in higher education programming courses. IEEE Transactions on Education, 65(4), 502–512. https://doi.org/10.1109/TE.2021.3136914

Trayectorias migratorias familiares. Un enfoque biográfico

Mercè Morey López (1), Maria Rosa Rosselló Ramón (1), Virginia Morcillo Loro (1), Sebastià Verger Gelabert (1)

1 - Universitat de les Illes Balears

En la intersección entre los estudios de infancia y migraciones se consolida un marco teórico que concibe a las familias transnacionales y la infancia afectada por la migración parental como realidades marcadas por continuidades y desajustes entre orígenes y destino (Gabarrot, 2016). Desde esta perspectiva, el bienestar socioeducativo no se limita al rendimiento escolar, sino que se entrelaza con experiencias de separación, cuidado a distancia, remesas afectivas y reconfiguración identitaria de niños, niñas y adolescentes "left-behind" (Gu, 2022). Apoyándonos en los derechos de la infancia, la pedagogía del cuidado y una mirada relacional de la migración, se entienden los proyectos migratorios como procesos prolongados que reordenan vínculos y responsabilidades familiares en ambos contextos (Araujo & Pedone, 2014).

En este marco epistemológico, las trayectorias familiares se abordan como historias situadas a través de la perspectiva interseccional, y no como meros "casos" individuales desconectados de sus contextos políticos y socioeconómicos. La literatura reciente sobre niñas y niños que permanecen en origen (Rivera-Heredia et al, 2024) y sobre prácticas escolares en contextos transnacionales (Sánchez, 2021) refuerza la necesidad de integrar dimensiones emocionales, relacionales y educativas en un mismo campo analítico.

La investigación de la que forma parte este estudio se desarrolla entre Cuba y Mallorca, y en este trabajo se focaliza en las experiencias de madres y padres migrantes residentes en la isla cuyos hijos e hijas permanecen en el país de origen o han sido recientemente reagrupados. El objetivo específico es comprender cómo estos itinerarios migratorios reconfiguran los vínculos afectivos, las dinámicas de cuidado y las trayectorias educativas de la descendencia, atendiendo a la continuidad entre origen y destino.

Metodológicamente, se recurre a entrevistas biográficas semiestructuradas y en profundidad; éstas permiten captar la dimensión temporal, emocional y relacional de las trayectorias migratorias familiares, en línea con los enfoques biográficos y de curso de vida aplicados al estudio de la migración (Gomensoro & Burgos, 2017; Barbeiro & Spini, 2015). A través de estos relatos se exploran las vivencias asociadas a la separación, las estrategias para sostener el vínculo afectivo a distancia, las expectativas depositadas en el proyecto migratorio y las transformaciones que siguen a los procesos de reagrupación. El análisis cualitativo permite identificar patrones compartidos, trayectorias singulares, condicionadas por las situaciones múltiples y complejas.

Los resultados muestran que el bienestar socioeducativo de los menores se inscribe en historias familiares marcadas por duelos, desplazamientos y procesos de reconstrucción identitaria que inciden en la relación con la escuela, el aprendizaje y las figuras docentes. Las narrativas recogidas coinciden con estudios que evidencian el peso de los factores emocionales, relacionales y contextuales en los itinerarios educativos de la infancia afectada por la migración parental y por los cambios de país. Igualmente, la experiencia de campo subraya el valor epistemológico y ético de la entrevista biográfica, no sólo como técnica de recogida de datos, sino como espacio de escucha y reconocimiento que visibiliza las voces de las familias migrantes y orienta respuestas socioeducativas más ajustadas a sus necesidades.

Keywords // Palavras-chave: Migración, entrevista biográfica, familias, bienestar.

Barbeiro, A., & Spini, D. (2015). Calendar interviewing: A mixed methods device for a life course approach to migration. http://dx.doi.org/10.12682/lives.2296-1658.2015.39

Gabarrot, M. (2016). Familias transnacionales y política social en las comunidades de origen: una visión cualitativa de la relación entre migración y desarrollo. Migración y Desarrollo, 14(27), 139–165. https://doi.org/10.35533/myd.1427.mg

Gil, S., & Pedone, C. (2014). Familias migrantes y Estados: vínculos entre Europa y América Latina. Papeles del CEIC, 2. http://dx.doi.org/10.1387/pceic.13020

Gomensoro, A., & Paredes, R. (2017). Combining In-Depth Biographical Interviews with the LIVES History Calendar in Studying the Life Course of Children of Immigrants. 151-171. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1141-6_8.

Gu, X. (2022). "Save the children!": Governing left-behind children through family in China's Great Migration. Current Sociology, 70(4), 513–538. https://doi.org/10.1177/0011392120985874

Rivera-Heredia, M.E., Andrade-Palos, P., Fuentes-Balderrama, J., & H. Zayas, L. (2024). Invarianza de la Escala de Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares en padres con y sin migración de retorno y salud mental. Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época, 6, 42-55. https://doi.org/10.62364/cneip.6.2024.193

Sánchez, J. (2021). Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente. Anales de antropología, 55(1), 97-103. https://doi.org/10.22201/iia.24486221e.2021.1.72227

Deficiência e Direitos Humanos: Capacitismo não é sinônimo de inclusão

Karla Cremonez Gambarotto Vieira (1), Ademir Henrique Manfré (1)

1 - Universidade Federal do ABC - Brasil

Este trabalho trata do tema deficiência, direitos humanos e capacitismo. Tem como objetivo geral promover ações de caráter teórico-prático quanto aos direitos humanos e à deficiência no que tange à perspectiva da inclusão educacional. Buscou-se responder à seguinte questão: Como promover a consciência crítica de docentes com discursos capacitistas sobre a inclusão escolar, em cursos de formação sobre deficiência visual? Fundamentados na Defectologia de Vigotski e em autores que dialogam com a Educação em Direitos Humanos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de Projeto de Intervenção no Curso de Formação em Deficiência Visual no Sistema Braille oferecido por uma instituição privada na Pós-graduação (lato sensu) modalidade livre, na cidade de São Paulo, no ano de 2024, entre os meses de agosto e outubro. Tivemos por procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico, a revisão da literatura e o grupo focal. Identificamos seis discursos capacitistas dentre 10 docentes matriculados no mencionado curso. O projeto abarcou oito aulas ancoradas na concepção de atividade pedagógica como práxis transformadora. Os participantes apresentaram apropriação do conhecimento e o início da transformação da consciência no final da intervenção. São necessárias novas pesquisas, pois o reconhecimento da diversidade é recente e desafiador para as sociedades democráticas.

Keywords // Palavras-chave: Deficiência. Direitos Humanos. Capacitismo.

Araújo, D. F. (2024). Formação continuada de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva no estado do Rio de Janeiro (Tese de doutorado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

BBC. (1992). As borboletas de Zagorsk [Documentário]. https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE

Bernardes, M. E. M. (2017). A consciência na atividade pedagógica: Contribuições da teoria histórico-cultural. In Trabalho, educação e lazer: Contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano (1ª ed.). Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

Bernardes, M. E. M. (2024). Atividade pedagógica enquanto práxis criadora e reflexiva. In Anais do XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Vol. 1, pp. 2–13). https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/116008

Candau, V. M. F., & Savino, S. B. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação, 36(1), 59–66. https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319

Coppetti, A. M., & Bisol, C. A. (2023). O capacitismo como barreira para a inclusão escolar. Anais de Colóquios de Políticas e Gestão da Escola, 1(4), 415–420.

Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. Revista Internacional de Direitos Humanos, 6(1), 65–77. https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb

Encinas, R., & Duenhas, R. A. (2020). O FUNDEB e a desigualdade educacional nos municípios do estado do Paraná. Educação & Sociedade, 41, 1–14. https://www.scielo.br/j/es

Gatti, B. A. (2005). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Líber Livro.

Garcia, R. M. C. (2024). Para além da inclusão escolar: Reflexões acerca das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Educação Especial em Debate, 9(18), 40–57.

Kassar, M. C. M. (2011). Percurso da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, 17(1), 41–58. https://www.scielo.br/j/rbee

Kassar, M. C. M., Rebelo, A. S., & Oliveira, R. T. C. (2019). Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. Educação e Pesquisa, 45, 1–19.

Lage, S. R. M., Lunardelli, R. S. A., & Kawakami, T. T. (2023). O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. Encontros Bibli, 28(1), 1–20.

Maciel, C. E., & Kassar, M. C. M. (2011). Políticas sociais, políticas de inclusão? In M. C. M. Kassar (Org.), Diálogos com a diversidade: Sentidos da inclusão. Mercado de Letras.

Majid, M. (Director). (1999). A cor do paraíso [Filme]. Europa Filmes.

Piccolo, G. M. (2022). Pelo direito de aprender: Contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. Educação em Revista, 38, 1–20.

Piccolo, G. M. (2024). Saberes (d)eficientes: Uma ontologia a partir da experiência da deficiência. Ensino & Pesquisa, 22(1), 8–24.

Rocha, R. (2013). Bom dia todas as cores. Salamandra.

Rodrigues, F. S., et al. (2025). Escola: Um lugar de fala sobre capacitismo. Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde, 27(1), 79–86.

Schreiber, D. V. A. (2019). As orientações curriculares para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência mental/intelectual (1979–2013) (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

Vaz, K. (2013). O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: Concepções em disputa (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina).

Vedramin, C. (2019). Pensando mitos contemporâneos: O capacitismo. In Anais do III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos (Vol. 1, pp. 16–25).

Vieira, K. C. G. (2020). A pessoa cega e a formação em música: Contribuições da musicografia Braille para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba).

Vigotski, L. S. (2012). Fundamentos de defectologia (Obras escogidas, Vol. 5). Machado Libros.

Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia (Z. Prestes & E. Tunes, Trads.). E-Papers.

Metodologias Ativas e Aprendizagem em Ciências: Uma Experiência com a TBL

Cícero Matheus de Souza Moraes (1), Francielli Sampaio Rios de Sousa (1), Charlline Vládia Silva de Melo (1), Gilberto Santos Cerqueira (1)

1 - Universidade Federal do Ceará

O presente estudo analisa os efeitos da metodologia ativa Team-Based Learning (TBL) no ensino de Ciências no 6º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Fortaleza/CE. O TBL é uma metodologia que promover a participação ativa dos estudantes, desenvolve habilidades de trabalho em equipe e aumenta o envolvimento dos alunos nas atividades, utilizando um sistema estruturado de feedback constante e avaliação entre pares (Bollela et al., 2014).

A investigação adotou um delineamento quase-experimental, de abordagem quanti-qualitativa, envolvendo dois grupos de estudantes com perfis semelhantes. O grupo controle permaneceu sob o ensino tradicional, enquanto o grupo experimental participou de uma intervenção pedagógica baseada em TBL. Para avaliar a aprendizagem, aplicaram-se pré-testes, pós-testes e um teste de longo prazo após seis meses. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva ($p < 0,05$), enquanto os dados qualitativos, oriundos de entrevistas e questionários de satisfação, foram examinados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Os resultados indicam que o grupo submetido ao TBL obteve desempenho significativamente superior nos testes de curto e longo prazo, evidenciando maior retenção do conteúdo e maior apropriação conceitual. Além disso, observou-se expressivo aumento no tempo de permanência dos alunos nas atividades, bem como relatos positivos sobre a autonomia, o trabalho em equipe e o envolvimento nas discussões. Esses achados confirmam o potencial das metodologias ativas para promover aprendizagens mais robustas, especialmente quando articulam rigor conceitual, prática colaborativa e mediação pedagógica crítica.

A análise qualitativa reforça a centralidade do engajamento afetivo, da escuta ativa e da responsabilização compartilhada no processo de aprendizagem. A percepção discente registrada nas entrevistas aponta para uma ressignificação da figura do professor e do papel do estudante, deslocando o foco da transmissão para a construção coletiva do conhecimento.

Apesar dos avanços observados, a implementação do TBL no contexto da escola pública também revelou obstáculos concretos. As dificuldades estruturais, como salas superlotadas, limitações de tempo e ausência de equipamentos adequados, constituem barreiras que exigem ações institucionais e políticas públicas de apoio à inovação pedagógica. A resistência inicial de parte dos estudantes ao novo formato, marcada pela insegurança frente ao protagonismo exigido, indica ainda a necessidade de um processo formativo continuado e sensível às especificidades do contexto escolar (Maia, 2021).

A triangulação dos dados quantitativos e qualitativos fortaleceu a validade da análise, permitindo interpretar os efeitos do TBL para além dos números, incorporando dimensões subjetivas e contextuais relevantes à compreensão do fenômeno educativo. A experiência aqui relatada reforça que, mesmo em contextos marcados por precariedades, é possível desenvolver práticas pedagógicas transformadoras.

Conclui-se que o Team-Based Learning constitui uma metodologia ativa potente para o ensino de Ciências no ensino fundamental, especialmente quando articulada à realidade concreta da escola pública. Seus efeitos sobre o desempenho acadêmico, a fixação do conhecimento e o engajamento discente justificam sua ampliação e seu estudo em larga escala. O TBL representa não apenas uma inovação metodológica, mas uma aposta ética e política na democratização do saber e na valorização do sujeito que aprende.

Keywords // Palavras-chave: Aprendizagem Ativa; Ensino de Ciências.

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.

Bollela, V. R. et al. (2014). Team-based learning: uma estratégia de ensino-aprendizagem inspiradora. Medicina (Ribeirão Preto), 47(3), 293–300.

Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação.

Cerqueira, G. S., Ramos, C. S., Martins, C. F., Farias, P. V. F., Santos, R. M., Goncalves, T. B., & Cavalcanti, K. B. (2019). Use of TBL in human morphology education in a medical degree. The FASEB Journal, 33(S1), 606-29.

Dewey, J. (2007). Democracia e educação. São Paulo: Nacional.

Freire, P. (2021). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

Ferreira, A. S. S. B. S., Barraviera, B., & Junior, R. S. F. (2021). Aprendizagem baseada em equipes (ABE) como método de aprendizagem híbrida em curso de pós-graduação de medicina. Brazilian Journal of Development, 7(2), 13725-13735.

Maia, M. L. C. (2021). Educação científica e equidade social. Recife: UFPE.

Melo, K. C., Soares, A. N., da Silva, C. O., Hernandes, L. F., de Almeida, A. T. S. D., Sousa, B. M., ... & da Silva, W. C. (2023). Aprendizagem baseada em equipes na educação de enfermeiros: uma revisão integrativa. Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR, 27(7), 3565-3581.

Palma, F. M. O. (2023). Aprendizagem baseada em equipe: Relato de um caso do curso de fisioterapia. Diálogos & Ciência, 2(3), 8-13.

Reimschisel, T. et al. (2017). A systematic review of the published literature on team-based learning in health professions education. Medical Teacher, 39(12), 1227–1237.

Rocha, B. S., de Almeida Gomes, B. L., Sousa, J. M., Queiroz, M. G., & Menezes, I. H. C. F. (2021). O uso da metodologia da aprendizagem baseada em equipes

no desenvolvimento de competências em enfermagem. Brazilian Journal of Development, 7(4), 36093-36108.

The Value System of University Students in the Reality of Permanent Change/System wartości młodzieży akademickiej w rzeczywistości permanentnej zmiany

Daria Głowiak (1)

1 - Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

The aim of the presented research project is to examine the value system of university students -a group of young adults functioning in a reality defined by dynamic transformations, so constant in nature that they could be considered as permanent change. The hierarchy of values has long constituted one of the central points of reflection in philosophy, psychology, sociology, and pedagogy, shaping the understanding of the human condition as well as the processes of upbringing and education. Contemporary research emphasizes that values are not static categories but undergo transformations under the influence of individual and collective experiences, and as a response to dynamic socio-cultural, technological, and economic processes. In the era of globalization, educational and professional mobility, multiculturalism, and the growing role of digital media, the value system of young adults has become a key element in interpreting reality and a point of reference for making life decisions. The main goal of the planned research is to identify the hierarchy of values of university students in the context of globalization-driven transformations that tangibly affect individuals' axiological choices. The specific objectives are as follows: identifying the self-identification and life orientations of the studied youth, describing the structure of their value system, and determining the hierarchy of values. The overarching research problem is therefore the question of what the hierarchy of values of university students is, and to what extent personality and social variables differentiate its quality. The specific research questions focus on the subjective identification of the respondents, the structure of their value system, and its hierarchy. The research project is currently in the conceptualization phase, and the presented assumptions are introductory and programmatic in nature. The presentation aims to outline the theoretical framework, research questions, and the planned methodology of future empirical research. It is hypothetically assumed that, under the conditions of contemporary, pluralistic, and changing reality, university students refer to an internalized axiological system as a mechanism for ordering the complex social world. This structure, although prone to renegotiation, serves a stabilizing function, supports the process of identity formation, enables the interpretation of reality, and generates tension arising from the necessity of negotiating values and meanings. The values of young adults do not solely constitute a legacy of tradition or institutions but rather a dynamic construct, emerging through dialogue with the environment and existential experience. The particular significance of the proposed research project stems from its interdisciplinary character and the opportunity it provides for insight into the axiological transformations of university students. The research makes it possible to diagnose the attitudes, preferences, and worldviews that shape future opinion leaders, professionals, and citizens, as well as to identify challenges for contemporary higher education. The innovativeness of the planned research lies in adopting a participatory perspective, in which university students are not merely objects of analysis but also active participants in the process of interpreting and redefining their own values, which enables a better understanding of the dynamics of axiological change and the formulation of recommendations for educational and social policy.

Keywords // Palavras-chave: Value system, youth, globalization, modernity.

Arnett J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, „American Psychologist"

Bauman Z. (2000). Globalizacja: i co dla ludzi z tego wynika. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy

Bauman Z. (2000) Ponowoczesność jako źródło cierpień, Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Bauman Z. (2006). Płynna nowoczesność. (Przeł. Kunz T.) Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Beck U. (2004). Społeczeństwo ryzyka: W drodze do innej nowoczesności (wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

Berzonsky, M. D., Neimeyer, G. J. (1988). Identity status and personal construct systems. Journal of Adolescence, 11(2), 195–204

Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B. (2016). Psychologia rozwoju człowieka. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Cybal-Michalska A. (2006). Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Cybal-Michalska A. (2014). Młodzież akademicka a kariera zawodowa. Kraków: Wydawnictwo Impuls

Jałowiecki S. (1978). Struktura systemu wartości: studium zróżnicowań międzygeneracyjnych. Warszawa; Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 38-39

Kanclerz B. (2015). Orientacje życiowe młodzieży akademickiej. Psychologia i Pedagogika (229). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kłoskowska A. (2007). Kultura masowa: Krytyka i obrona. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lewicka M. (2015). Świat wartości młodzieży akademickiej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Melosik Z. (2013). Kultura, tożsamość i edukacja: Migotanie znaczeń. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Nowak-Dziemianowicz M. (2016). Tożsamościowe praktyki scalające w sytuacji permanentnej zmiany. W: Melosik Z., Szymański M. J. (red.), Tożsamość w warunkach zmiany społecznej(s. 48–74). Warszawa: Wydawnictwo Akademii

Pedagogiki Specjalnej.
Rokeach M. (1973). The Nature of Human Values. New York: Free Press. Szymański J. M. (1998). Młodzież wobec wartości: Próba diagnozy. Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych.

Educação Infantil: o uso dos cinco sentidos

Vanilda Divina Almerio Bistaffa (1)(2), Bianca Cordeiro Custódio Silveira (2), Lorena Costa Silva (2), Bianca Sabrina Mendes Ferreira (2)

1 - Universidade Estadual Paulista - UNESP
2 - Centro Universitário UNIFEB

A ludicidade na Educação Infantil permite que as crianças aprendam de forma significativa, envolvente e prazerosa. Além de ser divertido, o brincar é um recurso pedagógico valioso que incentiva a criatividade e o envolvimento ativo dos estudantes. A utilização dos cinco sentidos em atividades educacionais contribui para o desenvolvimento completo da criança e possibilita que ela descubra o mundo ao seu redor. Este estudo apresenta um relato de experiência desenvolvido por graduandos do curso de Pedagogia de um centro universitário brasileiro, no âmbito da disciplina "Projeto Integrador: Concepções Interdisciplinares e Escolas do Futuro", realizada no ano de 2025. As atividades sensoriais foram realizadas em uma escola privada de Educação Infantil, na sala de aula da pré-escola, com dez crianças de 4 e 5 anos, ao longo de cinco horas/aula. O objetivo foi investigar como a ludicidade, associada à exploração dos cinco sentidos, pode contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, envolvente e significativo. A proposta metodológica fundamentou-se na Base Nacional Comum Curricular, no qual apresenta a criança como sujeito ativo; e para o desenvolvimento de sua aprendizagem exige intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, garantindo que cada experiência seja planejada e mediada de forma a potencializar seu desenvolvimento integral. Organizou-se por meio de uma sequência didática flexível, que favoreceu a livre exploração de estímulos sensoriais, a autonomia, a curiosidade e a construção coletiva do conhecimento. As ações desenvolvidas foram estruturadas em atividades sensoriais envolvendo jogos interativos, exploração de texturas, sons, sabores, aromas, estímulos visuais e motores. As atividades foram realizadas em pequenos grupos, promovendo interação social, escuta ativa e o trabalho colaborativo, aspectos fundamentais na primeira infância. As experiências contemplaram os cinco sentidos: no paladar, crianças vendadas experimentaram diferentes alimentos, ampliando vocabulário, consciência fonológica e argumentação oral; na audição, identificaram sons e instrumentos musicais, desenvolvendo percepção auditiva; no tato, exploraram texturas e formas, estabelecendo associações com letras e palavras; no olfato, construíram relações entre aromas, memórias e vocabulário; e na visão, trabalharam com estímulos visuais que favoreceram o reconhecimento de letras e palavras. O professor atuou como mediador do processo, realizando intervenções pontuais para potencializar as aprendizagens. Os resultados indicaram que a ludicidade articulada às experiências sensoriais promoveu maior engajamento, interesse e participação das crianças, contribuindo para avanços na oralidade, no reconhecimento de letras e palavras, na coordenação motora e na atenção. Conclui-se que práticas pedagógicas baseadas na exploração sensorial constituem estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas, respeitando o ritmo e as especificidades da infância.

Keywords // Palavras-chave: Ludicidade; aprendizagem; educação; práticas pedagógicas.

BESSA, S.; NASCIMENTO, B. L. M. do; SILVA, E. A. Propostas de atividades para estimular os cincos sentidos na educação infantil. In: Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência do Campus Formosa (ISSN 2594-9691). Anais [...]. Formosa, 2018. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/ciced/article/view/12787. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

FERNANDES, C. M. G. de A. et al. O lúdico na Educação Infantil. Revista FT, v. 28, n. 132, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10806480.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, A. B. et al. Jogos e brincadeiras: um espaço para lúdico no ambiente escolar. Observatório de la Economía Latinoamericana, v. 23, n. 2, p. E8887, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n2-017.

ICRE2026-64660

Avaliar políticas locais de promoção da leitura: o caso do Projeto Municipal As Minhas Primeiras Páginas

Fernanda Martins (1), Sara Reis da Silva (1), Teresa Sarmento (1)

1 - Instituto de Educação - Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

O presente proposta analisa o Projeto As Minhas Primeiras Páginas (MPP), promovido pelo Município de Braga, concebido como uma política pública de incentivo à leitura e democratização do acesso ao livro, assumindo-se como uma política distributiva de caráter universal. A iniciativa, com a qual se concretiza a oferta de um conjunto regular de livros a todas as crianças e jovens nascidos e residentes no concelho, entre o nascimento e os 17 anos, constitui-se como um dispositivo estruturante de ação cultural e educativa local, articulando dimensões de equidade, inclusão e formação de leitores. Pretende-se, assim, apresentar o enquadramento teórico e político do projeto à luz das conceções contemporâneas de políticas públicas culturais e educativas, com especial enfoque nas estratégias de promoção da leitura e da cidadania cultural. A metodologia integra análise documental, entrevista à coordenação do projeto, estudo do perfil das famílias inscritas e das suas práticas declaradas de leitura, complementados por dados provenientes da aplicação de um inquérito por questionário e de entrevistas semi-diretivas às famílias envolvidas na iniciativa. A discussão incide sobre a eficácia do projeto enquanto política pública, analisando o seu impacto social e simbólico, as perceções das famílias sobre o valor formativo da leitura e os mecanismos institucionais que sustentam a sua continuidade. São, ainda, propostas linhas de reflexão relativas à consolidação do MPP como modelo de política municipal de leitura, problematizando os seus limites e potencialidades enquanto instrumento de democratização cultural. Destacam-se, em particular, os desafios associados à promoção de uma democratização cultural mais efetiva, nomeadamente no que respeita ao envolvimento de famílias socialmente desfavorecidas, bem como as questões emergentes na avaliação de políticas locais orientadas para a infância e juventude.

Keywords // Palavras-chave: políticas públicas, formação de leitores.

Agum, R., Riscado, P., & Menezes, M. (2015). Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. Revista Agenda Política, 3(2), 12-41.

Cerrillo, Pedro & Padrino, Jaime (Coord.) (1996). Hábitos Lectores y Animación a la Lectura. Universidade de Castilla–La Mancha.

Colomer, Teresa (2003). A Formação do Leitor Literário. Global Editora.

De Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1999). Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos. Instituto Piaget.

Dye, T. (1995). Understanding Public Policy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Fernández, Juan José Lage (2022). Animación a la Lectura. Diez princípios básicos. Ediciones del Laberinto.

ICRE2026-64953

Educação socioemocional e diversidade: O acolhimento como ponte para o futuro nas escolas de período integral.

Mônica Jimenez Jimenez (1)

1 - Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

O presente trabalho relata a experiência do Projeto Socioemocional desenvolvido no âmbito das escolas de tempo integral em uma unidade escolar de São Bernardo do Campo (SP). Atuando em um território marcado por vulnerabilidades sociais, culturais e educacionais, o projeto nasce da urgência de transformar a escola em um porto seguro, onde o aluno não apenas frequenta, mas se sente pertencente. O objetivo central é promover a reflexão crítica e o autoconhecimento, utilizando a escuta ativa e o respeito à diversidade como ferramentas de combate à exclusão e à evasão escolar.

A metodologia adotada é participativa e humanizada, estruturada em círculos de fala e vivências pedagógicas que trazem à tona temas sensíveis, como o racismo estrutural e a valorização das identidades locais. Entendemos que, para um aluno vulnerável, a motivação para aprender está diretamente ligada ao quanto ele se sente acolhido e respeitado em suas particularidades. Por isso, as ações transversais de educação antirracista e as dinâmicas de acolhimento emocional tornaram-se o alicerce do nosso Projeto Político Pedagógico.

Além do trabalho com os estudantes, o projeto foca na reconstrução do vínculo escola-família e na valorização da figura do professor. Buscamos semear na comunidade a ideia da educação como o principal instrumento de transformação social e superação de desigualdades. Os resultados preliminares apontam para um ambiente escolar mais harmonioso, com uma redução significativa nos conflitos interpessoais e um aumento no engajamento das famílias. Ao promover um espaço onde a voz do aluno é ouvida e validada, percebemos um fortalecimento na autoestima desses jovens, que passam a se enxergar como cidadãos ativos e capazes de intervir positivamente em sua própria realidade. Conclui-se que o acolhimento afetivo e o respeito à diversidade não são apenas complementos ao currículo, mas a base necessária para que o direito à aprendizagem seja plenamente garantido, garantindo que nossos alunos levem adiante o conhecimento necessário para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Keywords // Palavras-chave: Socioemocional; Acolhimento; Diversidade.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

CASASSUS, Juan. A Escola e a Desigualdade. Brasília: UNESCO, Liberal, 2007

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal. Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, 2025.

Relationship between motor competencies and comuniciation competencies in preschool children and first grade pupils

Lucia Bundova (1), Blanka Kožík Lehotayová (1), Monika Ondrejková (1), Lenka Szentésiová (1)

1 - Faculty of Education, Comenius University, Bratislava, Slovakia

Motor skills, encompassing both fine and gross movements, are not merely about physical actions but are deeply intertwined with a child's ability to communicate effectively. Fine motor abilities, such as dexterity and hand-eye coordination, are crucial for tasks like writing and drawing, which are essential for expressing oneself through language. Gross motor skills, including activities like running and jumping, contribute to a child's social engagement and participation in activities that foster communication.This pilot study examined the relationship between motor competencies and communication skills in preschool children (N = 10) and first-grade pupils (N = 21) aged 4–7 years. Motor competencies were assessed using the MOBAK-KG and MOBAK 1–2 test batteries, and communication abilities were evaluated through the Children's Communication Checklist–2 (CCC–2). Pearson correlation analysis revealed significant associations between motor performance and multiple components of communication competence. In preschool children, strong positive correlations were found between overall motor competence and speech fluency ($r = .784$, $p = .007$), semantic abilities ($r = .721$, $p = .019$), and syntactic organization, particularly in relation to whole-body movement ($r = .730$, $p = .017$). These findings suggest a close developmental link between gross motor coordination and structural language components. In first-grade pupils, semantic competence was moderately associated with overall motor performance ($r = .465$, $p = .034$) and whole-body movement ($r = .506$, $p = .019$). Additionally, whole-body motor competence correlated with general communication competence (GCC) ($r = .467$, $p = .033$), indicating that motor proficiency remains related to communication development in early school age. The results support the hypothesis that motor and communication domains are developmentally interconnected, possibly due to shared mechanisms such as temporal sequencing, executive functioning, and embodied learning processes. The findings highlight the importance of a holistic approach in early childhood education that integrates motor and language development to support children's overall academic and social functioning.

Keywords // Palavras-chave: motor competencies, communication competencies, CCC-2.

1. Andrés-Roqueta, C., García-Molina, I., Flores-Builes, R. Association between CCC-2 and structural language, pragmatics, social cognition, and executive functions in children with developmental language disorder. Children, 2021, 8(2), 123. Retrieved from: https://doi.org/10.3390/children8020123

2. Bishop, D. V. M. Children's Communication Checklist – Second Edition (CCC–2). 2nd ed. London: The Psychological Corporation, 2003. Manual.

3. Bishop, D. V. M., Norbury, C. F. Executive functions in children with communication impairments, in relation to autistic symptomatology: generativity. Autism, 2006, 9(1), 7–27.

4. Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. CATALISE-2: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2017, 58(10), 1068–1080. Retrieved from: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/08295735231173518

5. Cummings, L. Pragmatic disorders in communication. BMC Psychology, 2014. Retrieved from: https://bmcpsychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-014-0034-3

6. Frontiers in Psychology. Predictors of language development in early childhood: Cognitive and social factors. Frontiers in Psychology, 2021. Retrieved from: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.759480/full

7. Herrmann, C., Heim, C., Seelig, H. Development and validation of a test instrument for the assessment of basic motor competencies in primary school. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 2015, 19(2), 80–90. https://doi.org/10.1080/1091367X.2014.998821

8. Herrmann, C., Seelig, H. MOBAK-KG. Test manual. Bern: University of Basel, 2020. Dostupné z: https://mobak.info/wp-content/uploads/2020/07/MOBAK-KG_englisch.pdf

9. Jovanovska, M. et al. Gender-based evaluation of MOBAK 1–2 motor competence in 6–8-year-old children. Physical Education, Sport & Health, 2024, 13(1), 158–165. Retrieved from: https://pesh.mk/wp-content/uploads/2024/08/21-vol-13-no1.pdf

10. Mačura, P. et al. Basic motor competencies in the 1st and 2nd grade elementary school pupils in Slovakia. Studia Kinanthropologica, 2020, 21(3), 232–239. Retrieved from: https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/1711/4738/2439-1

11. Norbury, C. F., Nash, M., Baird, G., Bishop, D. V. M. Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: validation of the CCC–2. International Journal of Language & Communication Disorders, 2004, 39(4), 345–364. https://doi.org/10.1080/13682820410001617028

12. Norbury, C. F., Bishop, D. V. M. Pragmatic language difficulties. In: Bishop, D. V. M., Baird, G. (eds.) Pragmatic language impairment: Beyond autism. London: Whurr Publishers, 2005. s. 53–63.

13. Quitério, A. L. et al. MOBAK 1 Assessment in Primary Physical Education: Exploring Basic Motor Competences of Portuguese 6-Year-Olds. ResearchGate, 2018. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/328421216

14. Schaffer, B. Use of the Children's Communication Checklist–2 for classification risk of language impairment. American Journal of Speech-Language Pathology, 2013. Retrieved from: https://pubs.asha.org/doi/10.1044/1058-0360(2013/12-0164)

15. Walden University. A descriptive study of pragmatic language skills in children with ASD. Dissertations & Theses, 2021. Retrieved from: https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=12844&context=dissertations

16. Wellnitz, S. et al. The Revised Children's Communication Checklist-2 (CCC-R): Factor Structure and Psychometric Evaluation. Autism Research, 2021. Retrieved from: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/aur.2467.

Assessing social problem-solving skills in 5-year-olds: the use of hypothetical conflict scenarios co-developed with teachers in school settings

Patricia Moreira (1), Carolina Guedes (1), Sofia Guichard (1), Ana Camacho (1)(2), Catarina Grande (1)(2), Diana Alves (1)(2), Teresa Leal (1)(2), Ana Cristina Silva (1), Joana Gouveia (1), Joana Cadima (1)(2)

1 – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
2 – Centro de Psicologia da Universidade do Porto

Social and emocional learning (SEL) is broadly defined as the process through which children acquire and effectively apply the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set positive goals, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions [1]. Children who demonstrate strong SEL competencies are more likely to participate actively in classroom activities, exhibit more positive attitudes toward school, experience greater peer acceptance, and receive increased instructional support and positive feedback from educators [2]. Among SEL competencies, social problem-solving – the ability to navigate interpersonal conflicts and generate effective, prosocial solutions – is a key developmental skill during childhood [3, 4].

Despite its importance, SEL assessment in schools remains limited, often failing to account for the specific cultural and contextual realities of individual classrooms. Providing teachers with access to reliable and contextually relevant SEL assessments, and actively engaging them in the selection, interpretation, and application of those, can support informed decision-making and enhance their role as active facilitators of students' SEL [5].

In a recent action-research project, through iterative group discussions, piloting, and feedback sessions, educators and researchers co-designed scenario-based measures reflecting real classroom situations, aligned with national curricular guidelines and scientific evidence, namely theoretical frameworks on social information processing (SIP) and socioemotional development [6-7]. The resulting tools included educator reports on their beliefs and practices regarding the promotion of problem-solving skills, and illustrated hypothetical conflict scenarios, with open-ended questions to elicit children's reasoning and emotional understanding in socially meaningful contexts of peer conflict.

This study intends to examine children's social-problem skills in hypothetical conflict scenarios, focusing on how they interpret conflict situations, identify emotions, and generate solutions, and to explore how these skills relate to emergent literacy in 5-year-olds.

Participants in the main data collection were 220 preschoolers (53.9% boys) with an average 68.80 months (SD = 6.37), attending 27 classrooms in 11 school clusters. Most children were born in Portugal (91.6%). Preschool teachers (N = 27) were all women, with an average age of 50.9 years (SD = 9.2) and an average teaching experience of 26.89 years (SD = 10.62). Most teachers (77.8%) had a bachelor's degree in early childhood and education. Children's responses were collected individually via structured interviews and coded into categories derived from SIP theory and the social problem-solving literature, capturing cognitive interpretations, emotional understanding, and resolution strategies.

Preliminary analysis suggests significant positive associations between social problem-solving abilities and emergent literacy skills. Emotion identification demonstrated positive correlations with emergent literacy measures, particularly letter recognition ($r = .329$, $p = <.001$), phonological awareness ($r = .310$, $p = <.001$) and positive correlations with print concepts ($r = .283$, $p = <.001$). Results of multilevel models will be conducted to investigate the extent to which children's interpretation, identification of emotions and use of solution strategies is associated with emergent literacy skills at age 5. Results will have important implications for the assessment and promotion of social problem-solving in school settings will be discussed.

Keywords // Palavras-chave: Social Problem-Solving, Teacher co-development.

[1] Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From
programs to strategies and commentaries. Child Policy Nexus, 26(4), 1-33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

[2] Denham, S. A. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. In J. A. Durlak, C. E., Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 285–300). New York: Guilford.

[3] Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it?, Early Education and Development, 17:1, 57-89, https://doi.org/ 10.1207/s15566935eed1701_4

[4] Joshi, A. (2008). Conflict resolution between friends during middle childhood. The Journal of Genetic Psychology, 169(2), 133-148.

[5] Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. https://doi.org/ 10.3102/0034654308325693

[6] Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. Child development, 71(1), 107-118. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124

[7] Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and

predictions of early school success. Cognition & emotion, 26(4), 667-679. https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049

ICRE2026-66748

Educação Comunitária e Trabalho Sexual de Rua: Estratégias Participativas para a Transformação Social

Helena Rosa Lopes do Espírito Santo (1)

1 - Escola Superior de Educação do Porto

A presente comunicação tem por base um trabalho de educação e de intervenção comunitária desenvolvido em contexto particularmente controverso, mas nem por isso menos urgente como campo de intervenção socioeducativa. A prostituição, ou como trataremos de precisar, as atividades abrangidas sob a expressão "trabalho sexual", é ainda hoje alvo de preconceito e de discriminação social, mantendo-se, na sociedade, espaços de silêncio e de censura baseados essencialmente em desinformação. Esta desinformação estende-se à lei vigente no nosso país, onde "a prostituição não é considerada um crime, mas também não é uma atividade ou profissão regulamentada" (Oliveira, 2018, p.205), deixando o trabalho sexual sem posição estabelecida e à mercê de perceções e estigmas provenientes do senso-comum ou da estrita avaliação moral.

Elegendo o "trabalho sexual" como âmbito de pesquisa, trata-se de interpelar e problematizar espaços de proximidade e de vizinhança do trabalho sexual de rua, no sentido de proporcionar uma discussão cidadã esclarecida, inclusiva e democrática com consequências concretas no contexto social em questão. Posicionado metodologicamente na Investigação-Ação Participativa, este trabalho pretendeu reconfigurar atitudes discriminatórias, encorajar comportamentos sociocomunitários solidários e alertar para alguns vazios legais como dispositivos de fragilização de trabalhadoras/es do sexo. Visou-se ainda, a partir de uma reflexão coletiva e participada, contribuir para uma possível regulamentação do trabalho sexual em Portugal apoiada por debates alargados e esclarecidos, envolvendo o máximo dos seus agentes, das próprias trabalhadoras sexuais a elementos do espaço envolvente ao exercício desta atividade. Contamos, por isso mesmo, com recolha de dados e construção de conhecimento onde as vozes de trabalhadoras do sexo e elementos da comunidade foram efetivamente escutadas e envoltas. A comunicação dará conta do modo como foram estabelecidos estratégias e mecanismos de disponibilização de informação através de debates e exposição de experiências de vida e respetivas opiniões em torno da temática do trabalho sexual, não só relacionado com a atividade, mas também perspetivando as opiniões quanto a possibilidades e hipóteses da sua regulamentação em Portugal.

Keywords // Palavras-chave: Trabalho Sexual; Comunidade; Regulamentação.

Oliveira, A. (2004). As vendedoras de ilusões: estudo sobre prostituição, alterne e striptease. Lisboa: Editorial Notícias.

Perspetivas de Médicos e de Enfermeiros sobre sexualidade e envelhecimento: Desafios e Necessidades Formativas

Ana Carolina Morgado Ferreira de Frias (1)(2)(3), Anabela Mota-Pinto (4)(5)(6), Cristina C. Vieira (7)(8), Lélita Santos (4)(9)

1 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal
2 - InED - Centre for Research & Innovation in Education
3 - CIDTFF - Research Centre on Didactics and Technology in the Education of Trainers, University of Aveiro
4 - Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra
5 - iCBR (Instituto de Investigação Clínica e Biomédica de Coimbra)
6 - CIMAGO (Centro de Investigação em Meio Ambiente, Genética e Oncobiologia) Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra
7 - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
8 - Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), Universidade do Algarve
9 - Unidade Local de Saúde de Coimbra

A sexualidade é uma dimensão abrangente e indissociável do desenvolvimento humano. Contudo, no processo de envelhecimento, esta é progressivamente invisibilizada por crenças idadistas, resultando numa escassa abordagem clínica pelos profissionais de saúde em diversos contextos de prestação de cuidados. Esta revisão sistemática analisou as atitudes e perceções de médicos e enfermeiros face à promoção da saúde sexual com pessoas mais velhas em cuidados de saúde primários e em contextos hospitalares. Seguindo as diretrizes do Joanna Briggs Institute selecionaram-se 17 estudos observacionais descritivo-transversais e analíticos, de 6 países, publicados entre 2015 e 2025. Os resultados evidenciam que estes profissionais raramente discutem a sexualidade com utentes mais velhos, baseando-se no pressuposto erróneo de que estes não são sexualmente ativos. As intervenções médicas de saúde sexual decorrem das dúvidas dos utentes, e centram-se na disfunção patológica, subvalorizando aspetos psicossexuais. Os profissionais também realizam menos prevenção de infeções sexualmente transmissíveis nesta população, sobretudo em casais com relacionamentos estáveis, com quem apenas abordam a sexualidade após o diagnóstico de VIH/ Sida. Identificam ainda lacunas críticas na sua formação sobre sexualidade, tanto a nível de conteúdos como de estratégias comunicacionais. Defendem a inclusão desta temática nos curricula académicos e na formação contínua, e o reforço de reconhecimento organizacional através de protocolos de avaliação multidisciplinares. A análise das perspetivas dos profissionais, veicula visões redutoras de envelhecimento - encarado como um locus de declínio e assexualidade, que são perpetuadas por uma formação insuficiente e enviesada por estereótipos, com implicações na saúde e na qualidade de vida da população mais velha. Importa que a formação inclua a perspetiva de género numa abordagem interseccional, promotora da autocrítica e reflexão acerca das múltiplas formas de desigualdade, como o idadismo e o sexismo, elucidando também quanto à linguagem inclusiva e estratégias facilitadoras da construção de um ambiente relacional respeitoso. Conclui-se que é imperativo que as instituições de ensino superior implementem intervenções educativas estruturadas, assentes numa abordagem positiva e interseccional da sexualidade, contribuindo para a minimização dos constrangimentos vivenciados na sua abordagem e que limitam os direitos sexuais das pessoas mais velhas. Esta formação deve integrar o desenvolvimento profissional e reforçar o respeito pelos direitos humanos, e a discussão de aspetos não somente patológicos da sexualidade e envelhecimento, considerando a igualdade, a privacidade, a educação sexual, o prazer, o consentimento e a vivência de experiências sexuais seguras, livres de coerção e de discriminação.

Keywords // Palavras-chave: Profissionais de saúde; Educação sexual.

Alencar, R., & Ciosak, S. (2016). Aids in the elderly: Reasons that lead to late diagnosis. Revista Brasileira de Enfermagem, 69(6), 1076–1081. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0370

Barbosa, C. S. P., Bezerra, V. P., Oliveiras, G. P., Nogueira, J. A., & Moreira, M. A. S. P. (2022). Older adults' sexuality: Experiences of health professionals and aged individuals. Cogitare Enferm, 27, e88146. http://dx.doi.org/10.5380/ce.v27i0.88146

Da Silva Ferreira, P., Rocha, C. P. S., Almeida, K. S., Graça, V. V., Bendelaque, D. F. R., Júnior, A. J. S. & Pinheiro, A. (2024). Prevention and diagnosis of HIV/Aids in the elderly people in primary care: (Lack of) knowledge of the nursing team. Journal Health NPEPS, 9(1), e12202. https://doi.org/10.30681/2526101012202

Evangelista, A. D. R., Moreira, A. C. A., Freitas, C. A. S. L., Val, D. R. D., Diniz, J. L., & Azevedo, S. G. V. (2019). Sexuality in old age: Knowledge/attitude of nurses of Family Health Strategy. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 53, e03482. https://doi.org/10.1590/s1980-220x2018018103482

Faria, S., Pereira, M., Barroso, I., Monteiro, M., & Caramelo, A. (2024). Affective and sexual experiences of elderly in a Family Health Unit. Journal of Health Research & Innovation, 7(1), 1–10. https://doi.org/10.37914/riis.v6i3.295

Ferreira, V., Lopes, M., Santos, C., Monteiro, R. & Vieira, C. (2024). The integration of the gender perspective in higher education in Portugal: building futures. Centre for Social Studies, University of Coimbra.

Gewirtz-Meydan, A., Levkovich, I., Mock, M., Gur, U., Karkabi, K., & Ayalon, L. (2020). Sex for seniors: How physicians discuss older adults' sexuality. Israel Journal of Health Policy Research, 9(8), 1–9. https://doi.org/10.1186/s13584-020-00366-5

Gewirtz-Meydan, A., Levkovich, I., Mock, M., Gur, U., & Ayalon, L. (2019). Promoting a discussion on later life sexuality: Lessons from sexologist physicians. Sexual and Relationship Therapy, 34(2), 193–210. https://doi.org/10.1080/14681994.2018.1437258

Hinchliff, S., Carvalheira, A., Štulhofer, A., Janssen, E., Hald, G., & Træen, B. (2020). Seeking help for sexual difficulties: Findings from a study with older adults in four European countries. European Journal of Ageing, 17, 185–195. https://doi.org/10.1007/s10433-019-00536-8

Igerc, I., & Schrems, B. (2023). Sexual well-being needs of patients with chronic illness expressed in health care: A scoping review. Journal of clinical nursing, 32(19-20), 6832–6848. https://doi.org/10.1111/jocn.16773

Levkovich, I., Gewirtz-Meydan, A., Karkabi, K., & Ayalon, L. (2018). Views of family physicians on heterosexual sexual function in older adults. BMC Family Practice, 19(86). https://doi.org/10.1186/s12875-018-0770-1

Levkovich, I., Gewirtz-Meydan, A., & Ayalon, L. (2021). Communicating with older adults about sexual issues: How are these issues handled by physicians with and without training in human sexuality? Health & Social Care in the Community, 29(5), 1317–1326. https://doi.org/10.1111/hsc.13172

Leyva-Moral, J. M., Aguayo-Gonzalez, M., Palmieri, P. A., Guevara-Vasquez, G., Granel-Grimenez, N., & Dalfó-Pibernat, A. (2020). Attitudes and beliefs of nurses and physicians about managing sexual health in primary care: A multi-site cross-sectional comparative study. Nursing Open, 8(1), 404-414. https://doi.org/10.1002/nop2.641

Macedo, A. (2018). Identidade de género e orientação sexual na prática clínica (1ª ed.). Edições Sílabo.

Malaquias, B. (2018). Attitudes and knowledge of nurses at different levels of care regarding the sexuality of older adults (Master's thesis). Federal University of Triângulo Mineiro, Brazil.

Miller, L. (2018). The perils and pleasures of aging: How women's sexualities change across the life course. The Sociological Quarterly, 59(3), 371–396. http://dx.doi.org/10.1080/00380253.2018.1526052

Pascoal, E., Slater, M., & Guiang, C. (2017). Discussing sexual health with aging patients in primary care: Exploratory findings at a Canadian urban academic hospital. The Canadian Journal of Human Sexuality, 26(3), 226–237. https://doi.org/10.3138/cjhs.2016-0011

Penhollow T. M. (2024). Sexuality in Older Adults: Comprehensive Strategies for Clinicians and Patient-Centered Care. American Journal of Lifestyle Medicine, 19(3), 392–402. https://doi.org/10.1177/15598276241293100

Rabathaly, P. A., & Chattu, V. K. (2019). An exploratory study to assess primary care physicians' attitudes toward talking about sexual health with older patients in Trinidad and Tobago. Journal of Family Medicine and Primary Care, 8(2), 626–633. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_325_18

Ruiz-Vallejo, F., Bruh, K., & Guerrero, G. (2023). Percepciones de proveedores de servicios de salud sobre la salud sexual de los adultos mayores en Colombia. Salud UIS, 55, e23030. https://doi.org/10.18273/saluduis.55.e:23030

Saraiva, R., Rosas, A., Marques, E., & Valente, G. (2018). The sexuality of the elderly in the nursing consultation context: A phenomenological analysis of Luso-Brazilians. Millenium, 2(5), 63–71. https://doi.org/10.29352/mill0205.06.00170

Stowell, M., Hall, A., Warwick, S., Richmond, C., Eastaugh, C. H., Hanratty, B., McDermott, J., Craig, D., & Spiers, G. F. (2023). Promoting sexual health in older adults: Findings from two rapid reviews. Maturitas, 177, 107795. https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2023.107795

Soares, K., & Meneghel, S. (2021). The silenced sexuality in dependent older adults. Ciência & Saúde Coletiva, 26(1), 129–136. https://doi.org/10.1590/1413-81232020261.30772020

Smith, M. L., Bergeron, C. D., Goltz, H. H., Coffey, T., & Boolani, A. (2020). Sexually transmitted infection knowledge among older adults: Psychometrics and test–retest reliability. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(7), 2462. https://doi.org/10.3390/ijerph17072462

Velloso, B., Costa, A., Farias, C., Rocha, R., Filho, C., Jordán, A. & Barbosa, L. (2021). Older adult sexuality in the practice and training of geriatricians: A qualitative study. Geriatr Gerontol Aging, 15, e0210036. https://doi.org/10.53886/gga.e0210036

Wallach, I., Keyser-Verreault, A., Beauchamp, J., Brisson-Guérin, M., Sussman, T., & Durivage, P. (2023). Palliative care professionals' perceptions and communication about sexual expression of older adults at end of life: How biases compromise holistic care. The Gerontologist, 63(2), 318–327. https://doi.org/10.1093/geront/gnac150

Youssef, E., Wright, J., Davies, K., Delpech, V., Brown, A., Cooper, V., Sachikonye, M., & de Visser, R. (2023). Factors associated with HIV testing in people aged ⩾50 years: An integrated qualitative analysis of patients and healthcare providers. Therapeutic Advances in Infectious Disease, 10. https://doi.org/10.1177/20499361231186873

What are universities communicating to students about mental health? A comparative study between Chile and the United Kingdom

Camila Toledo (1), Alfonso Bonhomme (2)

1 - University of Manchester
2 - Universidad Silva Henriquez

In recent years, and particularly following the COVID-19 pandemic, a significant increase in mental health problems among university students has been documented worldwide. Research conducted in contexts such as the United Kingdom and Latin America indicates that indicators including psychological distress, anxiety, depression, and stress remain at high levels, exceeding those recorded prior to the pandemic. In response, universities have intensified and expanded policies, strategies, and resources aimed at promoting students' psychological well-being, with a growing emphasis on digital materials and mental health awareness campaigns.

Health communication has traditionally been understood as a key tool not only for informing individuals but also for influencing decisions and behaviors related to well-being. Within this framework, mental health awareness has become a central component of contemporary university policies. However, recent research has begun to problematize the effects of this expanding discourse, particularly among young people. Several studies warn that the widespread dissemination of psychiatric categories and psychopathological language may foster processes of overdiagnosis, self-diagnosis, and the pathologization of everyday emotional experiences, while also reinforcing deficit-oriented views of student subjectivity. Moreover, scholars have highlighted the risk of a self-fulfilling prophecy, whereby excessive monitoring and labeling of emotional discomfort may intensify the very distress such initiatives seek to alleviate.

Against this background, the present study seeks to contribute to the critical debate on the effects of mental health awareness by conducting a critical discourse analysis of digital mental health materials published by universities in Chile and the United Kingdom. The main objective is to analyze and compare the conceptions of mental health communicated to students through resources available on institutional digital platforms and official university websites. The selection of these two countries allows for a comparison between distinct sociocultural contexts that have nonetheless been shaped by global mental health discourses and similar institutional intervention models.

Methodologically, the study adopts a critical discourse analysis approach, enabling an examination of how particular notions of mental health, well-being, and normality are constructed, reproduced, and legitimized within institutional texts. Through comparative analysis, the study aims to identify similarities and differences in interpretive frameworks, underlying assumptions, and the subject positions offered to students in both national contexts.

The findings show that the university discourses studied construct mental health as an ambiguous field between well-being and pathology, emphasise a logic of control and permanent emotional surveillance, and assign a therapeutic role to peers, who can also be considered potential agents of harm if they do not act appropriately. It is recommended that further research be conducted on mental health awareness and that its long-term effects on students be explored.

Keywords // Palavras-chave: salud, university, students, Chile, UK.

Bowker, L., & Pearson, J. (2002). Working with specialized language: A practical guide to using corpora. Routledge.

Caldichoury, N., García-Roncallo, P., Saldías, C., Zurita, B., Castellanos, C., Herrera-Pino, J., Soto-Añari, M., Porto, M. F., Quispe-Rodríguez, I., Florez, Y., Castillo-Tamara, E., Díaz, M. C., Coronado-López, J., Gaitán-Quintero, G., Pabón-Moreno, A., Ocampo-Barba, N., Martínez-Pérez, J., Gargiulo, P. A., López, N. (2023). Impacto psicológico del COVID-19 en los trabajadores sanitarios durante el segundo año de pandemia en Latinoamérica: Estudio de encuesta transversal. Revista Colombiana de Psiquiatría, 54(2), 250–259.

Chung, K., Jung, D., & Hye, T. (2018). Mental health literacy, self-efficacy, and stigma among college students. Social Behavior and Personality: An international journal, 46(5), 783-794.

Fairclough, N. (2010). Critical discourse analysis: The critical study of language (2nd ed.). Routledge.

Foulkes, L.(2024). The problem with mental health awareness. British Journal of Psychiatry, 225(2), 337-338.

Getachew, A. (2020). Assessment of guidance and counselling service centre in higher education institutions: A qualitative research. International Journal of School and Cognitive Psychology, 7(2), 1-6.

Gojmerac, M. (2022). Psychiatry and mental health care in the classroom: A reflection on the potential effects of policy implementation. Journal of Philosophy of Education, 56(1), 22–28.

Haslam, N., & Tse, J. S. Y. (2024). Public awareness of mental illness: Mental health literacy or concept creep? Australasian Psychiatry, 33(1), 18–20.

IFF Research. (2023). HE providers' policies and practices to support student mental health (Report). HE providers' policies and practices to support student mental health Iñiguez-Rueda, L., & Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. Boletin de Psicologia, 44, 57-75.

Le, L. K., Perry, Y., Costantini, C., & New, N. (2023). The youth aware of mental health intervention: Impact on help seeking, mental health knowledge, and stigma in U.S. adolescents. Journal of Adolescent Health, 73(3), 560–566.

Llantá Abreu, M. C., Lorenzana Montenegro, L., Meda-Lara, R. M., & Moreno-Jiménez, B. (2021). Impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en cinco países de Latinoamérica. Revista Latinoamericana de Psicología, 53, 83–93

Martínez Líbano, J., Osorio Arévalo, D., Soto Valdivia, A., Barahona-Fuentes, G., &Iturra Lara, R. (2024). University students mental health literacy: A systematic review. Health Leadership and Quality of Life, 3, 1-10.
Poole, B. (2010). Commitment and criticality: Fairclough's critical discourse analysis evaluated. International journal of applied linguistics, 20(2), 137-155.
Reis, A. C., Saheb, R., Moyo, T., Smith, C., & Sperandei, S. (2021). The impact of mental health literacy training programs on the mental health literacy of university students: A systematic review. Prevention Science, 23(4), 648–662.
Scottish Funding Council. (2023). Student mental health and wellbeing transition fund. https://www.sfc.ac.uk/publications/sfcan182023/
Shim, Y. R., Eaker, R., & Park, J. (2022). Mental health education, awareness and stigma regarding mental illness among college students. Journal of Mental Health & Clinical Psychology, 6(2), 6–15.
Simpson, A., & Ferguson, J. (2012). Mental health and higher education counselling services: Responding to shifting student needs. Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association, (39), 1-8.
Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el nuevo capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. Psicoperspectivas, 13(3), 19-29.
Subsecretaría de Educación Superior. (2023). Recomendaciones y orientaciones del consejo asesor en la salud mental para la educación superior. Recomendaciones-y-Orientaciones-Salud-Mental-Educacion-Superior.pdf
The Insight Network & Dig-In. (2019). Student mental health survey 2018: A large-scale study into the prevalence of student mental illness within UK universities. https://uploads-ssl.webflow.com/561110743bc7e45e78292140/5c7d4b5d314d163fecdc3706_Mental%20Health%20Report%202018.pdf
Timmi, S. (2025). Debate: Are we over-pathologising young people's mental health? You'd be in denial if you think we aren't. Child Adolescent Mental Health, 30(3), 296-298.
Universities UK. (2020). Stepchange: Mentally healthy universities. https://www.universitiesuk.ac.uk/what-we-do/policy-and-research/publications/stepchange-mentally-healthy-universities

Quando a infância toma a palavra: possibilidades e limites da participação no município de Teo

María Formoso Silva (1), Aida Lorenzo Campos (1), Xabier Riádigos Couso (1), Julio Esparís Pereiro (1)

1 - Universidade de Santiago de Compostela

A participação infantil constitui um direito humano fundamental reconhecido no quadro normativo internacional, especialmente na Convenção sobre os Direitos da Criança. O seu artigo 12 estabelece a obrigação dos Estados de garantir que crianças e adolescentes possam expressar livremente as suas opiniões nos assuntos que lhes dizem respeito e que estas sejam consideradas. No entanto, a literatura científica evidencia uma lacuna entre o reconhecimento do direito e a sua implementação, exigindo esforços continuados para o tornar realidade em contextos comunitários (Molloy, 2024).

A participação reforça o exercício de uma cidadania ativa, contribui para a corresponsabilidade social e reconhece as crianças e adolescentes como agentes capazes de intervir em processos de gestão e de tomada de decisão (Sabariego et al., 2023). Contudo, persistem múltiplas barreiras que condicionam o seu exercício: estereótipos patriarcais e perspetivas adultocêntricas (Corney et al., 2021); escassez de recursos e apoios; a fraca consideração social da cidadania infantil; bem como a existência de procedimentos que não garantem a plena inclusão nos espaços participativos (Novella et al., 2023).

O objetivo desta comunicação é analisar as perceções dos agentes socioeducativos do município de Teo (A Coruña, Galiza) sobre a participação infantil a nível municipal. Para tal, foi utilizada uma metodologia qualitativa baseada em 15 entrevistas semiestruturadas, organizadas através de cinco protocolos diferenciados de acordo com o perfil dos participantes. O trabalho de campo foi desenvolvido em maio de 2023. A análise de conteúdo foi realizada com o software ATLAS.ti, identificando duas categorias: 1) perceções sobre a participação infantil; 2) dificuldades e desafios.

Os agentes socioeducativos consideram que a participação é fundamental para formar uma cidadania democrática desde idades precoces. Concordam que oferecer às crianças e adolescentes oportunidades reais de se envolverem na vida municipal aumenta a sua motivação, reforça o seu protagonismo e favorece o reconhecimento das suas opiniões nos processos de tomada de decisão pública. A participação não é percecionada apenas como um mecanismo de consulta, mas como uma experiência transformadora que confere valor e visibilidade à infância, permitindo que as suas opiniões sejam reconhecidas nas decisões públicas.

Apesar desta avaliação positiva, emergem diferentes dificuldades que limitam a consolidação de uma cultura participativa: propõe-se a criação de uma área municipal específica dedicada à infância que permita uma coordenação clara e estável das iniciativas; assinala-se a falta de recursos humanos, o que limita a continuidade dos projetos, bem como a sistematização e avaliação das ações municipais; identifica-se uma tendência para limitar a participação ao contexto escolar, reduzindo o seu alcance comunitário; e observa-se a dificuldade de traduzir as propostas das crianças e adolescentes em ações sustentáveis e tangíveis.

Estes resultados mostram a existência de uma vontade político-técnica de reforçar a participação infantil e reconhecer o papel das crianças e adolescentes na vida comunitária. No entanto, a consolidação de um ecossistema municipal participativo requer o desenho de uma estratégia integrada de participação infantil, a ampliação dos espaços e canais disponíveis em diferentes contextos comunitários (escolas, associações, entidades, etc.) e a garantia de condições estruturais que permitam às crianças e adolescentes intervir de forma significativa nos temas que as motivam e afetam.

Keywords // Palavras-chave: infância, participação, comunidade, qualitativa.

Corney, T., Cooper, T., Shier, H., & Williamson, H. (2021). Youth participation: Adultism, human rights and professional youth work. Children & Society, 36(4), 677-690. https://doi.org/10.1111/chso.12526

Molloy, S. (2024). The Committee on the Rights of the Child and Article 12: Applying the Lundy model to treaty body recommendations. Leiden Journal of International Law, 37(3), 669-693. http://doi.org/10.1017/S0922156524000098

Novella, A. M., Romero, C., Barba, M., & Quirós, A. (2023). Enablers, barriers and proposals for child participation in Spanish municipalities. Bordón. Revista de Pedagogía, 75(2), 105-121. https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96430

Sabariego, M., Ballesteros, B., Barba, M., López, A., Romero, C., & Ruiz, A. (2023). Participación y ciudadanía infantil: marcos normativos. En A. M. Novella & M. Sabariego (Coords.), Participación de la Infancia. Oportunidades para avanzar como comunidad (pp. 83-91). Graó.

ICRE2026-68736

Relations between quality of teacher-child interactions, child engagement, prosociality and hyperactivity behaviors in preschools

Vera Lúcia Marques Coelho (1)(2), Ana Beatriz Pacheco (1), Andreia Teixeira (1)

1 - Universidade da Maia
2 - Centro de Psicologia da Universidade do Porto

Children's engagement is widely accepted as an indicator of child development, wellbeing, and social adjustment (e.g.,Laevers & Declercq, 2018; Raspa et al., 2001). As such, several studies focused on identifying factors that influence child engagement, with the quality of teacher-child interactions emerging as a pivotal factor not only to engagement but also for academic success and social adjustment outcomes, in line with the Dynamic Systems Theory (Osher et al., 2020). However, studies conducted in Portugal suggest that preschool settings often exhibit only moderate levels of interaction quality (e.g., Cadima et al., 2023).

Considering the above, this study aimed to (a) describe the quality of educator–child interactions, child engagement levels, and psychological adjustment in Portuguese preschools; and (b) analyze associations between the quality of educator-child interactions and children's engagement, hyperactivity, and prosociality behaviors. Participants were 193 preschool children (57.5% male, 47.5%female), aged 31–66 months (M = 46.69, SD = 6.58), from 42 classrooms in Northern Portugal. Interaction quality was assessed through the Classroom Assessment Scoring System (CLASS; La Paro et al., 2004). Interobserver reliability (25% of observations) yielded Cohen's kappa values from .69 to .89. Psychological adjustment was reported by teachers, using the Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997). Children's engagement was measured through teacher reports using the Child Engagement Questionnaire (CEQ; McWilliam, 1991) and direct observation using the Child Observation in Preschool (Farran & Anthony, 2014).

Preliminary results show that Emotional Support presents the highest mean score (M = 4.85, SD = 0.65), followed by Classroom Organization (M = 3.99, SD = 0.65) and Instructional Support (M = 2.49, SD = 0.69). Regarding psychological adjustment, mean scores were low for emotional symptoms (M = 0.60, SD = 1.30), peer relationship problems (M = 0.48, SD = 1.22), and hyperactivity/impulsivity (M = 1.89, SD = 2.31), while behavioral problems showed a slightly higher mean (M = 2.31, SD = 0.81); in contrast, prosocial behavior was high (M = 9.35, SD = 1.07). For engagement levels, both observed engagement (M = 3.14, SD = 0.36) and reported engagement (M = 3.69, SD = 0.33) showing relatively high mean scores. Correlation analyses showed strong positive associations among classroom quality dimensions. No relation was found with classroom quality dimensions and children's adjustment outcomes. Engagement showed significant positive correlations with emotional support, classroom organization, and overall classroom quality.

The discussion underscores that classroom quality can be particularly important for child engagement outcomes and, consequently, for later child success (Clifford et al., 2020). Surprisingly, no relations were found between classroom quality dimensions and child adjustment outcomes, which can be explained by the low variability in the variables. Further studies are needed to further understand these relationship patterns and better inform policies and practices in early childhood classrooms.

Keywords // Palavras-chave: interactions; engagement; prosociality, hyperactivity, preschool.

Cadima, J., Aguiar, C., Guedes, C., Wysłowska, O., Salminen, J., Slot, P., Barata, M. C., & Lerkkanen, M. K. (2023). Process quality in toddler classrooms in four European countries. Early Education and Development, 34(7), 1565–1589. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2139548

Clifford, R., Yazejian, N., Cryer, D., & Harms, T. (2020). Forty years of measuring quality with the Environment Rating Scales. Early Childhood Research Quarterly, 51, 164–166. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.006

Farran, D. C., & Anthony, J. (2014). Child Observation in Preschool (COP) [Instrumento de observação]. Vanderbilt University, Peabody College, Department of Teaching and Learning.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the prekindergarten year. The Elementary School Journal, 104(5). https://doi.org/10.1086/499760

Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. European Journal of Education, 53(3), 325–335. https://doi.org/10.1111/ejed.12286

McWilliam, R. (1991). Children's Engagement Questionnaire. Unpublished instrument, Frank Porter Graham Child Development Center.

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development1. Applied Developmental Science, 24(1), 6–36. https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650

Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. Early Education and Development, 12(2), 209-224. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1202_3

Educação Postural no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Desafio Social na Construção da Literacia Corporal

Maria Emília de Moura Alves (1), Marco António Bessa (2), Célia Cândida Novais (3), Maria Lopes Azevedo (4)

1 - Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer (CIAFEL) da FADEUP
2 - Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar
3 - ISCE Douro - Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
4 - Instituto Politécnico de Portalegre

As Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, destacam a importância da promoção da saúde e da adoção de comportamentos responsáveis face ao corpo, integrando a literacia corporal como uma dimensão essencial da educação para a cidadania. Durante o 1.º CEB ocorrem transformações significativas ao nível do desenvolvimento físico, motor e postural, que influenciam a interação da criança com o ambiente escolar e com o próprio corpo. A postura corporal adotada em contexto escolar pode repercutir-se no bem-estar físico e no desenvolvimento motor. Neste sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar os hábitos postura corporal e a ocorrência de dor nas costas dos alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, numa perspetiva de educação postural.

A amostra foi constituída por 113 alunos (50 do sexo feminino e 63 do sexo masculino), pertencentes a um Agrupamento de Escolas da Região do Porto. A recolha de dados foi realizada através de questionário estruturado, permitindo identificar comportamentos posturais frequentes e sintomas de desconforto musculoesquelético (dor nas costas) no quotidiano escolar.

Os resultados evidenciaram elevada prevalência de posturas inadequadas (69%), particularmente na posição "sentado para escrever", com maior incidência no sexo masculino (40%) comparativamente ao feminino (29%). Relativamente ao uso da mochila escolar, a maioria dos alunos referiu utilizá-la corretamente (71%), sendo essa prática mais frequente no sexo masculino (45%) do que no feminino (26%). Quanto à sintomatologia de dor nas costas, a dor cervical foi ligeiramente mais reportada no sexo masculino (39%) do que no feminino (33%), enquanto a dor lombar apresentou valores ligeiramente superiores no sexo feminino (28%) em comparação com o masculino (27%). O estudo evidenciou a necessidade de promover estratégias de educação postural desde os primeiros anos de escolaridade, integrando a literacia corporal e a promoção de hábitos saudáveis como componentes estruturantes do desenvolvimento integral dos alunos.

Keywords // Palavras-chave: postura, 1.º CEB, literacia corporal.

Alves, E., Alves, J., Moreira, C., Ferreira, L., Soares, C., Flores, P., Forte, P., & Miradouro, J. (2022). Cross-cultural validation of a questionnaire to assess spinal pain in children. Revista Coluna/Columna. https://doi.org/10.1590/S1808-185120222102253285

Ayed, H. B., Yaich, S., Trigui, M., Hmida, M. B., Jemaa, M. B., Ammar, A., ... & Damak, J. (2019). Prevalence, risk factors and outcomes of neck, shoulders and low-back pain in secondary-school children. Journal of Research in Health Sciences, 19(1), e00440. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6941626/

Azevedo, N., Ribeiro, J. C., & Machado, L. (2023). Back pain in children and adolescents: a cross-sectional study. European Spine Journal, 32(9), 3280-3289.

Beynon, A., Hebert, J., Lebouef-Yde, C., & Walker, B. (2019). Potential risk factors and triggers for back pain in children and young adults. A scoping review, part II: Unclear or mixed types of back pain. Chiropractic & Manual Therapies, 27, 61.

Carvalho, G. S., Ferreira, A., & Tracana, R. B. (2011). Prevenção de más posturas corporais em crianças dos 7 aos 12 anos, do litoral e do interior de Portugal. In Atas do VIII SIEFLAS – Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. Universidade Federal do Maranhão. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20063/1/SIEFLAS_PosturasCorporais.pdf

Direção-Geral da Educação. (2022). Aprendizagens essenciais - Cidadania e Desenvolvimento – 1.º Ciclo. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

Loredan, N. P., Lipovac, D., Kastelic, K., & Šarabon, N. (2024). Association of self-reported musculoskeletal pain with school furniture suitability and daily activities among primary school and university students. Plos one, 19(10), e0305578.

Masiero, S., Sarto, F., Cattelan, M., Sarto, D., Del Felice, A., Agostini, F., & Scanu, A. (2021). Lifetime prevalence of nonspecific low back pain in adolescents: A cross-sectional epidemiologic survey. American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation, 100(12), 1170–1175.

Miñana-Signes, V., Monfort-Pañego, M., Bosh-Bivià, A. H., & Noll, M. (2021, March). Prevalence of low back pain among primary school students from the city of Valencia (Spain). In Healthcare (Vol. 9, No. 3, p. 270). MDPI.

Minghelli, B., Nunes, C., & Oliveira, R. (2021). Back school postural education program: Comparison of two types of interventions in improving ergonomic knowledge about postures and reducing low back pain in adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(9), 4434.

Schwertner, D. S., da Silva Oliveira, R. A. N., Swarowsky, A., Felden, É. P. G., Beltrame, T. S., & da Luz Koerich, M. H. A. (2022). Young people's low back pain and awareness of postural habits: a cross-sectional study. Journal of back and musculoskeletal rehabilitation, 35(5), 983-992.

Zehra, A., ul Ain, N., Hussain, S., Shahab, R., & Saleem, M. (2026). Prevalence and Risk Factors of Neck, Shoulder and Back Pain among Students of Elementary Schools in Quetta, Balochistan. The Healer Journal of Physiotherapy and Rehabilitation Sciences, 6(1), 1-6.

ICRE2026-68870

Dating Violence in Portugal: Victimization and Youth Conceptions — a National Study

Margarida Pacheco (1), Ana Teresa Dias (1), Margarida Maia (1), Beatriz Pinto (1)

1 - UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta

Dating violence has been widely recognised as a significant social problem and a growing concern in the fields of public health and human rights. Adolescence represents a critical developmental stage for the establishment of intimate relationships, during which many young people experience their first romantic partnerships and develop relational patterns that may influence their future relationships. Research has consistently shown that violence in adolescent dating relationships is associated with several negative outcomes, including mental health problems, interpersonal difficulties, and an increased risk of revictimisation in later relationships (Exner-Cortens et al., 2013; Wincentak et al., 2017).

In Portugal, research on dating violence has predominantly focused on university students, which limits the understanding of the experiences and perceptions of younger adolescents. Investigating this phenomenon among younger age groups is therefore essential to better understand how violent behaviours, beliefs, and attitudes develop in early intimate relationships.

Since 2017, UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta (NGO) has conducted nationwide research based on the administration of an anonymous questionnaire about dating violence among adolescents attending basic and secondary education in Portuguese schools. This research framework developed by UMAR focuses on two main dimensions: the legitimisation of violent behaviours among young people and the prevalence of self-reported victimisation in dating relationships.

In the present year, this study involved 8,080 young people. The findings indicate that dating violence is present in adolescents' intimate relationships. Regarding self-reported victimisation, 66.7% of respondents reported experiencing at least one of the indicators included in the questionnaire. Concerning legitimisation, 68.2% of the surveyed young people stated that they did not consider at least one of the fifteen behaviours listed in the questionnaire to be dating violence.

Gender differences were also identified in the results. Young people who identify as male show higher levels of legitimisation of all forms of violence compared with those who identify as female. In contrast, self-reported victimisation remains higher among young people who identify as female. The most frequently legitimised and self-reported forms of violence are controlling behaviours, psychological violence, and stalking. These findings are consistent with evidence reported in the international literature, which highlights the high prevalence of psychological violence and controlling behaviours in adolescent dating relationships (Wincentak et al., 2017).

Overall, these results highlight the urgent need to strengthen primary prevention strategies addressing gender-based violence among young people, as well as the importance of developing complementary qualitative studies to deepen the understanding of these dynamics. Evidence indicates that educational interventions implemented in school contexts can play a key role in reducing dating violence and promoting more egalitarian attitudes among adolescents (CIG, 2020; Magalhães et al., 2020; Marques et al., 2025).

Keywords // Palavras-chave: Dating violence;Adolescents;Gender-based violence;Legitimisation;Victimization,

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2020). Guia de requisitos mínimos para programas e projetos de prevenção primária da violência contra as mulheres e violência doméstica [Guide to minimum requirements for programmes and projects on primary prevention of violence against women and domestic violence]. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/08/172-20_GUIA_REQUISITOS_MINIMOS.pdf

Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., & Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. Pediatrics, 131(1), 71–78. https://doi.org/10.1542/peds.2012-1029

Magalhães, M. J., Pacheco, M., Maia, M., Dias, A. T., Iglesias, C., Beires, A., Mendes, T., Pontedeira, C., & Wiedemann, A. (2020). Violências e violência de género: Prevenção primária na escola. UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta.

Marques, A. S., Pacheco, M., Pontedeira, C., Iglesias, C., & Rodrigues, L. (2025). Sexual violence within teen dating in Portugal: The consent to kiss and to have sexual intercourse. ex æquo, 52. https://exaequo-ojs.apem-estudos.org/exaequo/article/view/851

Wincentak, K., Connolly, J., & Card, N. (2017).Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. Psychology of Violence, 7(2), 224–241. https://doi.org/10.1037/a0040194

Fatores de Adaptação ao Ensino Superior: Uma Análise Comparativa entre Estudantes Tradicionais e Trabalhadores-Estudantes

Isa Micaela Dias Spínola (1), Ana Pereira Antunes (1)(2)(3)

1 - Universidade da Madeira
2 - CUIP – Centro Universitário de Investigação em Psicologia, Universidade do Algarve
3 - CIEC, Universidade do Minho

Resumo: A adaptação ao ensino superior constitui um fator determinante para o sucesso e a permanência académica, especialmente no primeiro ano (Covas & Veiga, 2018; Casanova et al., 2021; Faria, 2023). A democratização do acesso tem contribuído para a crescente diversidade do perfil estudantil, destacando-se os trabalhadores-estudantes, que conciliam estudos com responsabilidades profissionais e familiares (Almeida & Castro, 2017; Cabrito et al., 2021).

Objetivos: O presente estudo teve como objetivo compreender que fatores influenciam a adaptação ao ensino superior, com especial enfoque nas diferenças entre estudantes tradicionais (ET) e trabalhadores-estudantes (TE).

Metodologia: A metodologia adotada foi de natureza mista, envolvendo uma amostra de 120 estudantes do 1.º ano de uma universidade portuguesa, no ano letivo 2024/2025, distribuídos equitativamente entre ET (n=60) e TE (n=60). Foram aplicados o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) (Araújo et al., 2014, 2019), o Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico(ICPADA) (Antunes et al., 2017) e um questionário sociodemográfico com duas questões de resposta aberta. Para a análise quantitativa foi utilizado o software IBM SPSS Statistics, e para a qualitativa o software WebQDA.

Resultados: Os resultados quantitativos indicaram que a única diferença estatisticamente significativa entre os grupos se manifestou na dimensão do QAES - Adaptação Social - na qual os ET apresentaram pontuações superiores (Md=4,00) em comparação com os TE (Md=3,75; p=0,009). Nas demais dimensões do QAES e do ICPADA, os grupos alcançaram níveis de adaptação global semelhantes, embora os TE tenham revelado uma tendência para níveis ligeiramente superiores em Motivação e Estratégias de Aprendizagem e Persistência. Adicionalmente, a análise de regressão Kernel Ridge evidenciou que a dimensão Projeto de Carreira é o fator preditor mais robusto para a adaptação dos TE(R^2=0,644). A análise qualitativa corroborou estas distinções: os ET destacaram a integração no grupo, as relações interpessoais e a praxe como os principais aspetos positivos da sua experiência. Por outro lado, os TE valorizaram a utilidade do curso e o sentido de propósito, mas identificaram desafios críticos na gestão do tempo e na conciliação das responsabilidades laborais e familiares com as exigências académicas.

Conclusão: Conclui-se que, enquanto os ET beneficiam de maior disponibilidade temporal para a integração social e institucional, os TE alicerçam a sua adaptação em recursos psicológicos internos, como a clareza de objetivos profissionais e a resiliência. Estes resultados reforçam a importância da implementação de políticas e práticas institucionais diferenciadas, capazes de responder às necessidades específicas de perfis estudantis cada vez mais diversos no ensino superior contemporâneo.

Keywords // Palavras-chave: Adaptação, EnsinoSuperior, Trabalhadores-estudantes, Estudantestradicionais.

Antunes, A. P., Morais, M. de F., & Martins, F. (2017). Inventário de Características Psicológicas Associadas ao Desempenho Académico: Validação em Alunos Universitários. Revista Avaliação Psicológica, 16(4), 387–396.

Araújo, A. M., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (2019). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior: Estudo de validação com estudantes universitários do 1.º ano. XV Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía.

Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. Psicologia, Educação e Cultura, 18(1), 131 145.

Cabrito, B. G., Cerdeira, L., Nascimento, A., & Mucharreira, P. R. (2021). O Ensino superior em Portugal: Democratização e a nova governação pública. Educere et Educare, 15(37), 1–13. https://doi.org/10.17648/educare.v15i37.23968

Casanova, J. R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior.

Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, 8(2), 211–228.

Covas, F., & Veiga, F. H. (2018). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: análise em função de variáveis contextuais. III Encontro Internacional de Formação Na Docência (INCTE), 930–938.

Faria, A. A. G. de B. T. (2023). Estudantes do Ensino Superior: variáveis pessoais e contextuais relacionadas ao insucesso acadêmico e evasão escolar [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho].

Ferreira, M., Cardoso, A. P., Campos, S., Duarte, J., Guiné, R., & Pereira, A. (2022). Variáveis de contexto pessoal e académico como preditores do abandono escolar. Revista de Enfermagem Referência, 6(1).

ICRE2026-71366

A escola de tempo integral e seus territórios – entre espaços, ações e articulações

Luciana Cordeiro Limeira (1)(2), Luís Carlos de Menezes (1)

1 - Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo
2 - Fundação Getulio Vargas

A escola de tempo integral agrega às funções pedagógica, social e política, historicamente concebidas para a sua existência, a missão de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, compreendendo-os enquanto seres multidimensionais e voltando-se para o estímulo e desenvolvimento de diferentes habilidades, quais sejam: cognitivas, sociais, afetivas, motoras, dentre outras. Essa compreensão encontra-se ancorada na finalidade da educação, conforme definido na Constituição Federal, de promover o pleno desenvolvimento dos estudantes, sua formação para o exercício da cidadania e para o trabalho. Diante desse entendimento, este trabalho discorre sobre a escola de tempo integral em Brasília e sua relação com o seu território. Resulta de estudos e reflexões ocorridos no âmbito do Grupo de Estudos Escola e Território, da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, onde a pesquisadora realiza seu pós-doutorado. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório, por meio de análise documental do Projeto Político-Pedagógico de três Escolas Parques de Brasília, participantes da Rede Integradora de Educação de Tempo Integral. Para tanto, procedeu-se a uma análise de conteúdo onde foi possível analisar como as escolas de tempo integral da Rede Integradora do Plano Piloto/Brasília se relacionam e se articulam com sua comunidade (estudantes, seus familiares e vizinhança no entorno da escola) e com seu território. Assim, foi possível mapear os espaços de atuação dos atores escolares, suas ações e articulações envolvendo a comunidade escolar e verificou-se que sua participação ainda é compreendida enquanto atividades pontuais, estabelecidas em calendário escolar. Constatou-se, também, que a participação desses atores nos grupos representativos como na Associação de Pais e Mestres (APM) e no Conselho Escolar, entidades consultivas e deliberativas para a definição de ações da escola e de liberação de verbas públicas, é de fundamental importância para as escolas. Considera-se oportuno, diante da importância da participação da comunidade escolar, enquanto ator permanente na realização das funções atribuídas à escola, delinear ações articuladas e acolher sua presença e seus saberes para potencializar o trabalho escolar desenvolvido no permanente processo de garantir as aprendizagens escolares dos estudantes.

Keywords // Palavras-chave: Escola; Território; Participação.

BERNARDO, Elisangela da Silva. MAURÍCIO, Lucia Velloso (org). Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 202–207, 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/15622. Acesso em: 20 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral. SEEDF. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/diretrizes_ed_integral_08ago2018-pdf-1. Acesso em 14fev.2026.

DISTRITO FEDERAL. Projeto Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto - SEEDF.. Brasília, 2017. Mimeo.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content. Acesso em 14fev.2026.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. Revista Brasileira de Educação: Revista da Anped, Campinas, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hhsTddS3HXT3MbtJ7W5TdRt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14fev.2026.

_____. "O que se diz sobre a escola pública de horário integral". In: Educação e cidade. Cadernos Cenpec, São Paulo, no 2, p. 57-67, segundo semestre de 2006.

ROCHA, Selma. "Tempo, cidade, educação". In: Educação e cidade. Cadernos Cenpec, São Paulo, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/81716047/Tempo_cidade_educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em 20fev.2026.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/2-escoladetempointegral-completo.pdf. Acesso em 20fev.2026.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1998. Disponível em: https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_espaco_do_cidadao_2007.pdf. Acesso em 20fev.2026.

Estado de la literatura de las escalas de evaluación de la autorregulación en la primera infancia.

Aina Siurana Cortés (1)

1 - Universidad de las Islas Baleares

La evaluación de la autorregulación en la primera infancia se ha convertido en un ámbito emergente dentro de la investigación educativa y del desarrollo, dada su relevancia para el ajuste escolar, el bienestar socioemocional y el aprendizaje significativo. La autorregulación, es entendida como la capacidad del individuo para gestionar y ajustar su comportamiento en función de las demandas del entorno (Ato et al., 2004). Esta habilidad se manifiesta de manera espontánea, deliberada o intencionada (Vigostki, 1978), o puede adoptar formas automáticas – basadas en rutinas aprendidas- o formas conscientes y controladas (Quintero-Gil et al., 2022). Zimmerman (2009) añade que la autorregulación supone un proceso activo que implica el establecimiento de objetivos, el control de los pensamientos y emociones, y la regulación de las acciones. En este sentido, se requiere instrumentos de evaluación que permitan su medición en contextos naturales y en edades tempranas. El presente trabajo tiene como objetivo revisar sistemáticamente la literatura científica sobre los instrumentos para evaluar la autorregulación en niños y niñas de entre 3 y 6 años.

Se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo las directrices de la guía PRISMA. La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science (WoS) y Dialnet. Los resultados muestran una diversidad de herramientas de evaluación que difieren en su enfoque metodológico, estructura y finalidad. En general, los estudios revisados evidencian adecuados índices de validez y fiabilidad, aunque señalan la necesidad de continuar desarrollando herramientas.

En conclusión, la medición de la autorregulación en la primera infancia dispone actualmente de instrumentos que permiten una primera aproximación de su evaluación en el ámbito educativo, si bien persisten retos relacionados con la estandarización, la correlación de los diferentes componentes autorreguladores y de la integración de metodologías mixtas. Estas herramientas no solo contribuyen en la investigación en este campo, sino que también tienen aplicaciones prácticas para la educación infantil, facilitando la identificación temprana de dificultades en la autorregulación y permitiendo la implementación de intervenciones pedagógicas ajustadas a las necesidades individuales de los niños y de las niñas (Vasseleu et al., 2021; Horm et al., 2024).

Keywords // Palavras-chave: escalas evaluación, autorregulación, primera infancia.

Ato Lozano, E., González Salinas, M. y Carranza Carnicero, J.(2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. Anales de psicología, 20(1), 69-79. https://doi.org/10.6018/analesps

Horm, D. M., Jeon, S., Ruvalcaba, D. V., i Castle, S. (2024). Resilience: Supporting children's self-regulation in infant and toddler classrooms. Frontiers in Psychology, 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1271840

Quintero-Gil, J., Álvarez-Pérez, P. A., y Restrepo-Escobar, S. M. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. JONED. Journal of Neuroeducation, 2(2), 66. https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37387

Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., Ehrich, J., Cliff, K., i Howard, S. J. (2021a). How educators in highquality preschool services understand and support early selfregulation: a qualitative study of knowledge and practice. The Australian Educational Researcher, 49, 915-941. https://doi.org/10.1007/s13384-021-00466-4

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes. Harvard University Press.

Zimmerman, B. J., i Moylan, A. R. (2009). Self-regulated learning: Where motivation and metacognition intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Handbook of metacognition in education. New York: Routledge.

Mas arroz é planta?: Conversando sobre a importância das plantas com crianças

Fatima Denise Peixoto Fernandes (1)

1 - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Esse trabalho vem apresentar dois projetos de extensão que buscam estabelecer um diálogo com alunos do ensino fundamental sobre a importância das plantas e da ciência que se dedica a elas – a Botânica. O Horto Botânico foi criado em 1896, é parte do Museu Nacional que integra a estrutura acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua área é de mais de 40.000 m² e possui em seu interior uma coleção viva de árvores nativas e exóticas. Além de uma vocação natural para educação ambiental, também inspira atividades multidisciplinares, possibilitando o diálogo com a história, as ciências, as artes e outras áreas de conhecimento. É um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades educativas. Os projetos de extensão apresentados são voltados para escolas de ensino fundamental, prioritariamente, escolas públicas. O ensino fundamental no Brasil tem a duração de nove anos, um período longo e fundante para a formação cidadã. O projeto "Escolas na trilha: visitando o Horto Botânico do Museu Nacional" teve como base uma trilha interpretativa, um trajeto por entre as árvores com paradas para apresentação de características marcantes de algumas espécies. Entre essas árvores encontram-se baobá, palmeiras, pau-brasil, babaçu, figueiras, sapucaias, cacaueiro, cafeeiro, andiroba, melaleuca, entre outras. De um tímido início em 2013 até seu encerramento em 2017, o projeto atendeu mais de 1.300 estudantes e educadores e recebeu muitas avaliações positivas por parte de seus visitantes. Após o trágico incêndio do Museu Nacional, em 2018, e da Pandemia de COVID-19, foi feita uma opção por levar atividades às escolas. Foi desenvolvido o projeto "Botânica nas Escolas" que atende um universo mais ampliado de alunos, pois contempla, além do ensino fundamental, alunos da educação infantil. O Departamento de Botânica do Museu Nacional, responsável pelo Horto, possui um conjunto de atividades educativas já aplicadas em encontros com o público e que são constantemente atualizadas e ressignificadas. São atividades lúdicas como contação de histórias, jogos, oficinas de exsicatas, terrários, entre outras. Essas atividades são levadas às escolas e aplicadas de acordo com a faixa etária das turmas. O projeto teve início em 2022 e continua em atividade. Esses dois projetos têm mostrado a necessidade de conversar, especialmente em espaços urbanos, sobre as plantas no nosso cotidiano. Algumas crianças demonstram total desconhecimento das plantas para além da fotossíntese, que é apresentada em seus livros didáticos. A frase "Mas arroz é planta?", ouvida em uma das visitas vem mostrar que algumas crianças desconhecem o uso das plantas mesmo na sua alimentação. O conhecimento se limita a legumes, verduras e frutas. Dessa forma, nos motivamos a, mais do que ensinar, sensibilizar as crianças sobre a importância das plantas em nossas vidas.

Keywords // Palavras-chave: Plantas, Escolas, Extensão, Botânica.

ICRE2026-73452

Passaporte cultural: Experiência de pesquisa em campo nos anos iniciais

Vanessa Monteiro Ramos Gnisci (1), Jessica Silva Barcellos (1)

1 - Colégio Pedro II

O trabalho narra a trajetória de pesquisa junto a alunos dos anos iniciais do Colégio Pedro II – Campus Humaitá I, visando a expansão do olhar e abordagem metodológica para aulas/aprendizagens que aconteçam em espaços de referência cultural e acadêmica no estado do Rio de Janeiro - Brasil.

Propõe-se a partir a iniciação científica com crianças, promover vivências de observação, reflexão e divulgação das experiências para a comunidade escolar por crianças do 4º e 5º anos de escolaridade em locais de produção cultural e divulgação de acervos do patrimônio nacional.

As visitas técnicas no decorrer da pesquisa representaram uma prévia das aulas de campo que acontecerão posteriormente com as turmas da escola, conforme objetivos e conteúdos do Projeto Político Pedagógica da instituição. Além de importante experiência de pesquisa orientada por duas professora da escola para três alunos bolsistas do projeto que convida às crianças olharem os espaços culturais da cidade como potentes espaços de aprendizagem e conhecimentos.

O trabalho irá apresentar os resultados de uma pesquisa em campo como estratégia de iniciação científica nos anos iniciais, articulando alfabetização científica e cultural.

Neste, as crianças atuam como pesquisadoras em espaços culturais, desenvolvendo roteiros culturais elaborados por crianças para crianças, diários de campo, entrevistas e registros imagéticos, valorizando o protagonismo infantil, o capital cultural e as múltiplas linguagens da infância.

Keywords // Palavras-chave: pesquisa; crianças; visita técnica; espaços.

ARROYO, Michele Abreu. Educação Patrimonial ou a cidade como espaço educativo? In: Revista Outro Olhar – revista de Debates. Ano IV, n. 4, BH, out. 2005

BARROS, F. C. O. M.; VIEIRA, A. M. S. A aula-passeio como experiência vivida: Freinet no ensino superior. Revista Internacional de Formação de Professores, v. 4, n. 4, p. 79-91, 2019.

CHARLOT, B. Da relação com o saber - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2020.

FREIRE, PAULO. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

MORAES, Allana Pessanha de. Educação Patrimonial nas escolas: aprendendo a resgatar o patrimônio cultural. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/allana_p_moraes_educ_patrimonial.pdf

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI como direito da educação Básica no Brasil: entrelaçamentos na história e nas políticas públicas

Rodrigo Ademar Bender (1), Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (1)

1 – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC)

Este trabalho se constitui no itinerário da tese, em andamento, intitulada "Discursos acerca dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na região sul do Brasil: os documentos oficiais e as teses", no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC. Trata-se aqui, de uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica e de caráter exploratório. Para tanto, neste recorte, na constituição do arcabouço teórico necessário à tese, objetiva-se compreender a Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, em contexto brasileiro, no entrelaçamento entre a história e as políticas públicas. Ao indicar a trajetória da EJAI no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), a pesquisa demonstra como a modalidade foi, ao mesmo tempo, reconhecida como direito e mantida em posição menor no arranjo das políticas educacionais, marcada por ofertas fragmentadas, financiamentos insuficientes e forte dependência de programas de governo. A história da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil é identificada por uma série de desafios, e também, movimentos de resistência, que demonstra não apenas os contextos políticos e sociais do país, mas também as questões ligadas às lutas em torno dessa modalidade da Educação Básica. Ao longo das décadas, a EJA tem desempenhado um papel fundamental na tentativa de trazer/buscar os indivíduos que não tiveram acesso à educação formal na idade tida como a indicada à escolarização básica. Portanto, com a consolidação do direito à EJA na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), passou-se a apresentar o acesso à Educação Básica como obrigatória e gratuita cujo direito passa a ser constituído como "direito público subjetivo", assegurando prerrogativas à modalidade (Brasil, 1988, p.72). E, com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, consolidou-se em si, um marco ao afirmar a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica pública e gratuita também àqueles que não a concluíram quando crianças e ou adolescentes. Portanto, a LDBEN de 1996, ao instituir a EJA como modalidade da Educação Básica, abriu espaço para a formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais–DCNs, específicas, que se direcionaram a reconhecer as particularidades/especificidades dos sujeitos jovens e adultos. E temporalmente, resoluções e pareceres inscreveram a EJA ao campo dos direitos educacionais, mas, nem sempre garantindo, financiamento, planejamento sistêmico e continuidade de políticas. Compreende-se assim, que relacionado às políticas públicas, a EJAI se insere como campo de disputas entre o reconhecimento formal do direito à Educação Básica durante toda a vida e a definição de condições concretas de sua oferta.

Keywords // Palavras-chave: EJAI. Políticas Públicas.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 mar. 2026.

Cidade Educadora pra Frente: Governança Pública Integrada para o Desenvolvimento Integral em São Bernardo do Campo (SP)

Marcelo Lima (1), Julio Cesar da Costa Alexandre (2), Jussara Almeida Bezerra (2), Hiroyuki Minami (3)

1 – Prefeitura de São Bernardo do Campo
2 – Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo
3 – Secretaria de Programas Governamentais

O presente trabalho apresenta a experiência de São Bernardo do Campo na consolidação de uma política pública estruturada a partir da concepção ampliada de Cidade Educadora, na qual o território assume intencionalmente um papel educativo permanente. Articulada ao princípio orientador de governo Cidade pra Frente, a educação é compreendida como eixo estruturante da governança pública, orientando decisões estratégicas, integração intersetorial e alocação de recursos com foco no direito à aprendizagem e no desenvolvimento integral ao longo da vida.

No início da gestão 2025–2028, foi realizado diagnóstico educacional que identificou quatro desafios centrais: (1) elevadas taxas de analfabetismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de IDEB 6,7, superior à média nacional (6,0); (2) fragmentação das políticas públicas entre secretarias; (3) ausência de política estruturada de formação e valorização dos profissionais da educação; e (4) inexistência de estratégias para acompanhamento de egressos e ampliação do acesso ao ensino superior.

As taxas de alfabetização diagnosticadas evidenciavam um cenário crítico: 98% de estudantes não alfabetizados no 1º ano, 71% no 2º, 51% no 3º, 37% no 4º e 22% no 5º ano. Diante desse contexto, instituiu-se um plano sistêmico de ação fundamentado na intersetorialidade, corresponsabilização e monitoramento contínuo. Implantou-se avaliação formativa semestral com metas claras de alfabetização e bonificação por resultados, fortalecendo a valorização docente. No 2º ano, o índice de estudantes alfabetizados passou de 29% (março/2025) para 64% (agosto/2025), superando a meta de 60%.

Como medida estruturante, criou-se a Escola de Formação dos Profissionais da Educação, garantindo formação continuada em horário de trabalho, com apoio para deslocamento e alimentação. O programa Conecta Professores promove intercâmbios culturais e disseminação de boas práticas em congressos internacionais, ampliando repertórios pedagógicos e fortalecendo vínculos comunitários.

A política curricular foi reorganizada em alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrando cuidado, currículo e desenvolvimento integral na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Implementaram-se dois modelos de escola em tempo integral (7 e 9 horas), articulando educação, cultura, esporte, assistência social e urbanismo, consolidando o território como ecossistema educativo.

A integração entre educação e saúde fortaleceu-se por meio do Programa Saúde na Escola e do Projeto Ver, Ouvir e Aprender, que realiza exames oftalmológicos e auditivos nas escolas e fornece óculos gratuitamente quando necessário. A saúde é compreendida como condição pedagógica essencial à equidade.

No Ensino Médio, o programa Conecta Alunos ofertou intercâmbio internacional para jovens de 15 a 17 anos, ampliando projetos de vida e repertórios culturais. No Ensino Superior, instituiu-se a Faculdade Municipal, com cursos gratuitos nas áreas de Gestão Pública, Marketing Digital, Gestão Ambiental e Gestão Financeira, além dos programas Educa Mais Saúde e Direito ao Futuro, que ampliam o acesso gratuito à cursos superiores, especializações, mestrado e formação na área da saúde, incluindo Medicina.

O conjunto dessas ações consolida São Bernardo do Campo como modelo de governança pública integrada, em que a educação orienta políticas, investimentos e organização do território, afirmando-se como estratégia concreta de desenvolvimento integral, equidade social e transformação urbana sustentável.

Keywords // Palavras-chave: Cidade Educadora; Alfabetização; Governança; Desenvolvimento.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). Carta das Cidades Educadoras. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ideb – Resultados e Metas. Brasília, DF: INEP, [s.d.]. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/. Acesso em: 11 fev. 2026.

HENRIQUES, Ricardo. Alfabetização e inclusão social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado. In: HENRIQUES, Ricardo; PAES DE BARROS, Ricardo; AZEVEDO, João Pedro (org.). Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 13–59.

SOARES, Magda Becker. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais: entrevista com Magda Becker Soares. Entrevista concedida a Artur Gomes de Morais e Telma Ferraz Leal. Em Aberto, Brasília, DF, v. 33, n. 108, p. 1–11, 2020b. DOI: https://doi.org/10.24109/emaberto.v33i108.4438

ICRE2026-75207

O Acolhimento Residencial, a proteção face ao insucesso académico e abandono escolar de jovens em perigo – Uma Revisão Sistemática de Literatura

Cláudia Alexandra Monteiro da Silva Chambel (1), Marília Favinha (1)

1 - Universidade de Évora

Esta revisão sistemática de literatura integra o Eixo I do enquadramento teórico de uma tese de doutoramento que investigará o Acolhimento Residencial (AR) no que concerne aos percursos escolares e aos processos de autonomização após a cessação da medida de AR. A tese, Percursos Escolares em Acolhimento Residencial: Convergências e Divergências na Construção da Autonomia, a desenvolver-se no período temporal 2024/2027, assume a educação como estruturante na construção de projetos de vida sustentáveis e equitativos, e coloca como questão de investigação: "De que forma os percursos académicos em contexto de Acolhimento Residencial influenciam a construção da autonomia pessoal e social após a saída do sistema de proteção?". Esta RSL analisa o AR enquanto medida de promoção e proteção que consagra o direito à educação como dimensão central do interesse superior da criança, incidindo sobre crianças e jovens acolhidos em Casas de Acolhimento Residencial (CAR) e caracterizando padrões de sucesso, insucesso e abandono escolar associados à medida. A negligência parental, em particular a educacional, surge como fator dominante na aplicação da medida, associando-se a absentismo, desfasamento idade/ano de escolaridade e fraca continuidade dos percursos escolares, num contexto em que os Relatórios CASA evidenciam taxas elevadas de retenção, abandono precoce e fraca transição para o ensino pós-obrigatório. Estudos nacionais e internacionais apontam ainda para elevada prevalência de dificuldades emocionais, comportamentais e académicas entre crianças e jovens em AR, reforçando o risco de insucesso e abandono escolar. A revisão segue o protocolo PRISMA, contemplando estudos empíricos qualitativos, quantitativos e de métodos mistos publicados entre 2015 e 2025 em português, inglês, espanhol e francês. A pesquisa foi realizada em bases de dados internacionais (Web of Science, Scopus, ERIC, SciELO e Google Scholar), recorrendo a combinações de descritores que articulam acolhimento residencial com trajetórias escolares, sucesso/insucesso académico, abandono escolar, políticas públicas e autonomia. Incluíram-se estudos que analisam percursos académicos de crianças e jovens em AR e trabalhos que relacionam fatores de perigo, perfis de entrada e saída, práticas institucionais e dispositivos de apoio educativo em contexto de CAR; a qualidade metodológica foi apreciada através de critérios adaptados de grelhas de avaliação crítica e revisão por pares. Os resultados permitem evidenciar que medidas de promoção e proteção podem mitigar ou reproduzir desigualdades sociais e educativas, dependendo da articulação entre proteção social, política educativa e recursos disponíveis nas CAR. As reformas recentes do sistema de AR, em Portugal, reforçam a dimensão educativa através de planos de intervenção individualizados, padrões de qualidade e mecanismos de apoio escolar; contudo, a elevada concentração de medidas, as permanências prolongadas em AR e os recursos limitados continuam a comprometer o sucesso académico e a prevenção do abandono escolar dos jovens em perigo. Em termos de implicações, a RSL contribui para elencar políticas públicas e boas práticas em contexto de AR, reforçando a necessidade de reforçar a dimensão educativa nos indicadores de qualidade, monitorizar percursos escolares e alinhar as respostas institucionais com a construção de percursos de vida autónomos e emancipatórios.

Keywords // Palavras-chave: Acolhimento Residencial Jovens Sucesso académico.

Albuquerque, C. (2001). Convenção sobre os Direitos da Criança anotada. Comissão Nacional para os Direitos Humanos.

Alves, S., Casanova, M. L., Sanches-Ferreira, M., Araújo, S. C., Lima, L. N., & Santos, C. C. (2025). A systematic review of residential care for children and young people with disabilities: Towards the development of quality indicators. Child Indicators Research, 18, 241–271. https://doi.org/10.1007/s12187-024-10187-6

Assembleia da República. (1999). Lei n.º 147/99, de 1 de setembro: Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República.

Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. Proceedings of the American Philosophical Society, 119(6), 439–469.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, 32(7), 513–531.

Bruning, M., & Doek, J. (2021). Child protection systems in Europe: Development and challenges. In J. Doek & A. Zermatten (Eds.), Child protection and human rights (pp. 247–274). Springer.

Carvalho, M., & Salgueiro, A. (2018). Qualidade no acolhimento residencial em Portugal: Da institucionalização às casas de acolhimento. Revista Portuguesa de Pedagogia, 52(3), 45–65.

Carvalho, M., Salgueiro, A., & Castro, J. (2024). Child protection reforms and residential care in Portugal: Trends and challenges. European Journal of Social Work, 27(2), 215–232.

CASP. (2023). Critical Appraisal Skills Programme checklists. CASP UK.

Castro, J., Carvalho, M., & Salgueiro, A. (2023). Políticas de proteção à infância em Portugal: Evolução histórica e desafios atuais. Análise Social, 58(3), 55–78.

Comissão Europeia. (2013). Recomendação da Comissão de 20 de fevereiro de 2013: Investir nas crianças para quebrar o ciclo de desvantagens (2013/112/UE). Publications Office of the European Union.

Committee on the Rights of the Child. (2017). General comment No. 21 (2017)

on children in street situations. United Nations.
Da Silva, J., & Montserrat, C. (2014). Transición a la vida adulta de jóvenes extutelados: Desafíos y oportunidades. Educación Social, 57, 197–210.
Del Valle, J. F., López, M., Montserrat, C., & Bravo, A. (2012). Twenty years of foster care in Spain: Profiles, patterns and outcomes. Children and Youth Services Review, 34(3), 555–561.
Ferreira, M., & Cosme, A. (2021). Educação, inclusão e justiça social: Desafios para a escola contemporânea. Porto Editora.
Gaspar, M. F., Matos, P. M., & Ferreira, T. (2017). Crianças e jovens em acolhimento: Risco, proteção e intervenção. In M. F. Gaspar & P. M. Matos (Eds.), Crianças e jovens em risco: Intervenção psicológica (pp. 185–204). Pactor.
Gaviria, J. (2022). Education as an anticipatory autonomy right. Educational Philosophy and Theory, 54(6), 653–661.
Instituto da Segurança Social. (2014–2024). Relatório CASA – Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens. Instituto da Segurança Social.
Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2023). Despacho n.º 1752/2024: Comissão de Acompanhamento e Avaliação das Medidas de Promoção e Proteção em Regime de Colocação.
Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372, n71.
Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in psychology and health. International Journal of Clinical and Health Psychology, 13(1), 49–57.
República Portuguesa. (2017). Lei n.º 23/2017, de 23 de maio: Altera a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Diário da República.
República Portuguesa. (2019). Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro: Estabelece o regime jurídico do acolhimento residencial. Diário da República.
República Portuguesa. (2023). Portaria n.º 450/2023, de 22 de dezembro: Regula a organização e funcionamento das casas de acolhimento. Diário da República.
República Portuguesa. (2024). Portaria n.º 95/2024/1, de 11 de março: Define o modelo de comparticipação financeira da Segurança Social no acolhimento residencial. Diário da República.
United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations.
United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations.

Administração Educacional contextualizada em territórios Rurais: Uma abordagem centrada nas Histórias de vida da População Sénior

Andreína Fátima Santos Delgado (1), Sofia Micaela Castro Silva (2)(3)(4)

1 - Universidade da Madeira
2 - Universidade Lusófona
3 - CeiED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento
4 - CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências Sociais

As transformações demográficas, sociais e tecnológicas que caracterizam o contexto contemporâneo, colocam desafios à administração educacional, sobretudo em territórios rurais onde o envelhecimento populacional e a desertificação, amplamente documentados por organismos estatísticos nacionais (INE, 2023; DREM, 2023), aprofundam desigualdades territoriais. Partindo da conceção da escola enquanto organização intrinsecamente articulada com o território e com as dinâmicas comunitárias que a configuram (Lima, 2001), torna se pertinente analisar modelos de administração educacional capazes de responder às especificidades destes contextos.

Neste quadro, a diversidade geracional assume um papel estruturante. As orientações europeias relativas à educação ao longo da vida (Comissão Europeia, 2000; 2001) e contributos teóricos que valorizam as histórias de vida e os saberes da população sénior (Cavaco, 2018; Antunes, 2011; Pineau, 2006) sustentam uma perspetiva do território como ecossistema de aprendizagem. Esta abordagem favorece práticas que promovem participação comunitária, inclusão intergeracional e coesão social, aspetos particularmente relevantes em territórios rurais marcados por isolamento e fragilidade relacional (Lorenzo et al., 2019).

O estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa (Bogdan & Biklen, 2013), centrada na recolha e análise de histórias de vida da população sénior residente em territórios rurais. As técnicas de recolha de dados incluem entrevistas semi-estruturadas (Goodson, 2013) e análise documental. A análise será desenvolvida com recurso à análise temática de conteúdo (Bardin, 2016), procurando identificar dimensões associadas aos percursos de escolarização e experiências educativas ao longo da vida; trajetórias profissionais e saberes associados ao território; participação em práticas culturais e comunitárias; e relação com a memória, identidade e sentimento de pertença territorial.

Em termos prospetivos, antecipa-se que os resultados possam evidenciar o potencial das histórias de vida enquanto recurso pedagógico estratégico para a administração educacional, reforçando a necessidade de modelos organizacionais mais contextualizados, participativos e sensíveis à diversidade geracional. Pretende-se, assim, contribuir para o debate científico sobre práticas de administração educacional que promovam coesão social em territórios rurais.

Keywords // Palavras-chave: Administração educacional; Territórios Rurais.

Antunes, M. P. (2011). Histórias de vida ou método (auto) biográfico: uma experiência na formação de educadores de adultos. Roteiro, 36(01), 33-54. https://www.redalyc.org/pdf/3519/351961815003.pdf.

Bardin, L. (1977). Análise de conteúdo. Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Cavaco, C. (2018). Política pública de educação de adultos – do diagnóstico à ação. In: Educação de Adultos em Portugal: "ninguém pode ficar para trás". Lisboa, CNE. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_de_adultos_Publicacao.pdf.

Comissão Europeia. (2000). Memorandum on lifelong learning. Commission of the European Communities.

Comissão Europeia. (2001). Making a European area of lifelong learning a reality. Commission of the European Communities.

Direção Regional de Estatística da Madeira. (2023). Estatísticas demográficas da Região Autónoma da Madeira. DREM.

Goodson, I. (2013). Developing narrative theory: Life histories and personal representation. Routledge.

Instituto Nacional de Estatística. (2023). Estatísticas demográficas 2023. INE.

Lima, L. C. (2001). A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica. Cortez Editora.

Lorenzo, Ó., Teixeira, A., Santos, S., Teixeira, D., Penaforte, H., & Sequeira, C. (2019). Fatores de isolamento social do idoso em meio rural. Revista de Investigação & Inovação em Saúde, 2(2), 39-46. https://riis.essnortecvp.pt/index.php/RIIS/article/download/57/59.

Pineau, G. (2006). Les histoires de vie. Presses Universitaires de France.

ICRE2026-75442

The Persisted Coloniality and Marginalisation of Local Knowledge in Sub-Saharan African Education System: A Scoping Review

John Josephaty Mbuya (1)

1 - Beijing Normal University

Education systems in Sub-Saharan Africa continue to carry the effects of colonialism even after independence. This situation, known as coloniality (Quijano, 2000; Shizha, 2013). Which means that Western knowledge is still preserved as the only real, scientific, and universal knowledge, while local and indigenous knowledge is marginalised and often seen as less important or outdated. This study examine how coloniality persists in schools, colleges and universities across Sub-Saharan Africa and how it marginalises and neglect local knowledge systems that communities have used for generations to live sustainably and applying in solving everyday problems. Local knowledge or Indigenous knowledge comprises practical ways of knowing such as storytelling, healing, environmental care, conflict resolution, traditional farming, learning by observation and practice within communities and families (Kaya, 2015; Hlalele, 2019). Although these knowledge systems are highly valuable, formal education rarely gives them priorities in the curriculum, teaching, assessment, or in language of instruction. This study conducted following a standard scoping review approach. Where by the Peer-reviewed articles published between 2010 and 2025 were systematically collected in Scopus, Web of Science, and ERIC using searching terms related to coloniality, decolonisation, local knowledge, and Sub-Saharan African education. After screening, 16 appropriate and relevant studies were included and analysed thematically.

The finding shows that coloniality persists deeply and rooted in different key important areas in Sub-Saharan education system. It contained in knowledge standards and curriculum content that centered Western theories and models (Le Grange, 2020; Costandius et al., 2023). In prioritising the use of colonial languages like, English, French, and Portuguese as the main medium of instruction in schools, colleges and Universities (Ng'asike, 2019; Ezegwu et al., 2025). Also in science, technology, and environmental education that treat and believe Western science as the only valid knowledge. More in everyday student experiences that make learners feel their cultures and identities are invisible or inferior. Furthermore coloniality persist in research practices which still conducted by following Western theories, methodologies and models. Moreover researchers most of the time extract knowledge from local communities without giving them real benefit or control. As a result, students may fail to connect with their own knowledge, weakens intergenerational transmission, ignore local cultures and education becomes less important and disconnected from community needs and sustainable development (da Silva et al., 2024; Mellingen & Kimaryo, 2025). However teachers who wish to include and integrate local knowledge while teaching they often feel occupied by examination pressures, limited time, and textbooks that ignore indigenous perspectives (Seehawer, 2018; Ndlovu & Gumbo, 2024; Seehawer & Breidlid, 2021).

This review concludes that true decolonisation of Sub- Saharan African education system goes far beyond simply incorporating local knowledge or topics to the curriculum. It requires fundamental and overall changes in how students are assessed, how knowledge is valued, how teachers are trained, and how schools connect with local communities, and which languages are used. This indicate that only if local knowledge treated as equally valid and central, education can become, truly transformative, culturally relevant, and meaningful for Sub-Saharan Africa. Therefore, there is a need to rethink and addressing coloniality in education for an epistemological and a social justice issue that affects student identity, cultural survival, and long-term sustainability.

Keywords // Palavras-chave: Coloniality, Local Knowledge, Sub-Saharan Africa.

Name: John Josephaty Mbuya
Status: PhD student at Beijing Normal University
Faculty: Faculty of Education
Research Interest Area: Education Leadership, ICT in Education, and Internationalisation of Education

Há inteligência humana a utilizar a inteligência artificial? Promoção da literacia em Inteligência Artificial e da competência de Pensamento Crítico no Ensino Superior

Amanda Franco (1)(2), Pedro Miguel Moreira (3)

1 – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo
2 – CEAUP – Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto
3 – ADiT-Lab – Applied Digital Transformation Lab do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A presença progressiva e ubíqua da Inteligência Artificial (IA) nos nossos quotidianos pessoais, sociais, académicos e profissionais tem vindo a introduzir transformações profundas na forma como o conhecimento é produzido, validado e utilizado. No Ensino Superior, concretamente, a utilização generalizada de ferramentas de IA generativa, da parte quer de estudantes quer de docentes, é frequentemente feita de modo informal e não estruturado. Como tal, tem evidenciado lacunas relevantes – nomeadamente, de Literacia em IA e de Pensamento Crítico (PC) na utilização deste tipo de tecnologia. Tal reforça a necessidade de respostas institucionais sistemáticas por parte das Instituições do Ensino Superior (IES), que sejam pedagógica e cientificamente fundamentadas.

Por um lado, a nível internacional, organismos como a UNESCO (2022), a Comissão Europeia (2021) e a OCDE (2019) sublinham a urgência de integrar competências de literacia em IA e de PC na formação superior, e que sejam transversais a ciclos de estudos e áreas disciplinares. Em particular, os referenciais europeus de competências digitais e de educação digital responsável defendem abordagens interdisciplinares, centradas nas/nos estudante e orientadas para a compreensão dos limites, riscos, enviesamentos e impactos sociais da tecnologia (Comissão Europeia, 2021). Por outro lado, a nível nacional, apesar da existência de iniciativas relevantes, estas assumem frequentemente um caráter fragmentado, pouco escalável ou circunscrito a áreas técnico-científicas, evidenciando a necessidade de modelos formativos transversais, creditados e sustentáveis.

É neste enquadramento que se insere um projeto de inovação pedagógica que inclui a criação de uma unidade curricular (UC) transversal numa IES, que privilegia a aprendizagem centrada na/no estudante, a flexibilidade curricular e a integração de competências transversais. A UC destina-se a estudantes de todos os ciclos de formação e de todas as áreas científicas. A sua implementação em formato MOOC (Massive Open Online Course) afigura-se como opção pedagógica estratégica que assegura acesso alargado, escalabilidade, flexibilidade temporal e adequação a públicos heterogéneos, reforçando a reprodutibilidade e sustentabilidade institucional da iniciativa. Os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e as metodologias centram-se na compreensão dos princípios e limites da IA, na avaliação crítica da informação mediada por tecnologia, no uso ético e permeado pelo PC da IA. As metodologias ativas e colaborativas previstas incluem auditorias críticas de outputs de IA, debates assíncronos estruturados, avaliação por pares e reflexão metacognitiva, assegurando coerência com os referenciais internacionais de qualidade educativa (OCDE, 2019; UNESCO, 2022, 2023).

Neste trabalho, apresenta-se uma UC enquanto proposta formativa no quadro da inovação pedagógica, com resultados preliminares de um estudo sobre as conceções e a utilização de IA feita por estudantes e por docentes de uma IES. A partir do estudo realizado, pretende-se apresentar evidências da relevância de criar ofertas formativas que permitam o desenvolvimento do PC para uma correta utilização da IA.

A resolução dos 17 objetivos globais identificados na Agenda 2030 da ONU (2015) requer uma Educação de Qualidade. Com os desafios acrescidos gerados pela desinformação e com a chegada e permanência incontornável da IA, pensar criticamente torna-se fundamental (Tian & Zhang, 2025).

Keywords // Palavras-chave: Inteligência artificial; Pensamento crítico; Ensino.

Comissão Europeia (2021). Digital education action plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age. European Commission.

OCDE (2019). OECD learning compass 2030. OECD Publishing.

ONU (2015). Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável. ONU.

Tian, J., & Zhang, R. (2025). Learners' AI dependence and critical thinking: The psychological mechanism of fatigue and the social buffering role of AI literacy. Acta Psychologica, 260, 105725. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105725

UNESCO (2022). AI and education: Guidance for policy-makers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2023). AI competency framework for teachers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Erros Ortográficos de falantes do português europeu e português brasileiro: uma análise do 2º ano do ensino fundamental

Ana Beatriz Leite dos Anjos (1), Otília E. Costa e Sousa (2), Cíntia Alves Salgado Azoni (1)

1 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2 - Instituto Politécnico de Lisboa

Introdução: Para que a criança desenvolva escrita, é necessário o ensino sistemático do sistema linguístico, diferente da linguagem oral. A língua portuguesa (brasileira e europeia) é classificada como uma língua semi-transparente, isto é, é possível que alguns fonemas (sons) sejam representados por mais de um grafema (letra). Uma vez que escrever é representar a língua falada através de um código, ao longo do desenvolvimento da escrita é comum que alguns erros de ortografia surjam durante o processo de aprendizagem. É válido ressaltar que as condições socioeconômicas também influenciam neste desenvolvimento.

Objetivo: A partir destas observações, este estudo buscou analisar quais são os padrões de erros ortográficos de crianças típicas de uma escola pública do Brasil comparando com os padrões de erros de crianças de escola pública de Lisboa/Portugal. Há diferença entre padrões de erros ortográficos entre falantes de mesma língua de diferentes continentes?

Método: Participaram do estudo 15 crianças brasileiras (G2BR), do 2º ano de escola pública em uma capital do Nordeste e 21 estudantes do 2º ano de uma escola pública de Lisboa (G2PT) em Portugal. Cada aluno recebeu uma folha pautada enumerada de 1 a 40 para a escrita das palavras que seriam ditadas. A aplicação do teste foi realizada em sala de aula, em formato coletivo. As crianças responderam à tarefa entre 25-30 minutos. O ditado de palavra foi analisado em formato de erro e acerto e as palavras escritas erradas foram analisadas e classificadas a partir da classificação de Vale & Sousa, 2022. Os dados foram tabulados e analisados estatisticamente no software JASP, considerando valor de $p<0,05$ como estatisticamente significativo, realizando também a análise de efeitos de Cramer.

Resultados: O G2PT apresentou médias de acertos significativamente maiores que o G2BR. Além disso, 14 palavras do ditado apresentaram diferenças significativas dos tipos de erros cometidos entre os grupos, bem como forte efeito, evidenciando que os tipos de padrão de erros está diretamente relacionado ao país de origem da criança, foram as palavras: Zebu, Caminhar, Jardim, Cinema, Samba, Solução, Barriga, Guia, Benzer, Descer, Horta e Jipe. Palavras como "Abacaxi", "Ervilha", "Argila", "Chuteira", "Alvo", "Enrolado", "Amanhã" e "Cigana", não apresentaram diferenças significativas entre os padrões de erros. Já as palavras "Existir", "Aumento", "Explicar", "Sossego", "Jipe" foram escritas erroneamente de forma semelhante entre os países.

Conclusão: Os dados sugerem que os alunos brasileiros cometem mais erros que as crianças portuguesas; no entanto, a depender da palavra e do país de origem, alguns tipos de erros são mais recorrentes que outros, como por exemplo a categoria de erros Múltiplos/Complexos que foi mais comum em algumas palavras escritas pelos estudantes brasileiros, enquanto a categoria de Substituição Ortográfica foi mais comum em outras.

Keywords // Palavras-chave: Ortografia; Língua Portuguesa; Erros ortográficos.

1. Vale, A. P., & Sousa, O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In R. Sargiani (Org.), Alfabetização baseada em evidências (pp. 169–205). Penso.
2. Sargiani, R. D. A., Ehri, L. C., & Maluf, M. R. (2018). Orthographic mapping instruction to facilitate reading and spelling in Brazilian emergent readers. Applied Psycholinguistics, 39(6), 1405–1437. https://doi.org/10.1017/S0142716418000371.
3. Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), Reading acquisition (pp. 105-143). Lawrence Erlbaum.
4. Elia, S. (1992). El portugués en Brasil: historia cultural. Mapfre.
5. Fernandes, S., et al. (2008). Reading and spelling acquisition in european portuguese: a preliminary study. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21, 805-821.
6. Stein, L. M. (2019). TDE II: Teste de Desempenho Escolar (2ª ed.). Vetor Editora.
7. Nadalim, C. F. P. (Coord.), Alves, R. A., & Leite, I. (Eds.). (2022). Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências.
8. Seara, I. C., Nunes, V. G., & Lazzarotto-Volcão, C. (2011). Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período. LLV/CCE/UFSC.

Decolonising internationalisation of higher education through South-South cooperation? Insights from a semi-systematic literature review

Thomas Muhr (1)

1 - Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Since the 1990s, internationalisation of higher education (IHE) has become a thriving field of research, typically concerned with student, staff and programme mobilities, research and publishing collaborations, curriculum internationalisation, and promotion of English as academic lingua franca (Mittelmeier et al. 2024; Tight 2021). More recently, as a still emerging however marginalised sub-field, scholarship has engaged with the relationship between IHE and coloniality/decoloniality (Guzmán-Valenzuela, 2023; Leal/Moraes, 2018; Marginson, 2023; Piccin/Finardi, 2021). While 'de/colonisation' expresses formal juridical-political and territorial de/colonising, 'de/coloniality' refers to the intersectional structural material and cultural oppressions (e.g., classist, sexist/gendered, racist) perpetuated in/through the modern racial capitalist global system established over the past 500 years (Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007) (Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007).

Thus framed, this presentation reports findings from a bilingual (English/Portuguese) 'semi-systematic' (Snyder 2019) review of decolonising internationalisation of higher education (DIHE) literature. With the explicit aim of seeking to improve understanding of the potential contribution of South-South cooperation (SSC) to decolonial higher education futures, two research questions (RQs) guided the review: (i) How is DIHE approached, conceptualised and/or imagined? (ii) How (if so) does SSC contribute to DIHE? Snyder's (2019) semi-systematic approach to literature review allowed complementing systematic search of the Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus and Web of Science Core Collection (WoS) databases, by purposive search. The inclusion criteria for both searches were: (i) journal articles only, published in English or Portuguese up to August 2024; (ii) South-centredness (empirical or positionality); and (iii) meaningful engagement with IHE, decolonising, and/or the SSC-DIHE nexus. The systematic search used different combinations of search terms (higher education; internationalisation; university, decolonisation; decoloniality; decolonising; South-South; South-South cooperation), generating a corpus of 29 unique and relevant articles (24 English/5 Portuguese). The purposive search (e.g., following up on references from the systematically gathered articles) concentrated on more recent empirical research, adding another seven articles. Thematic analysis generated two main categories of findings: (i) Approaching, imagining and conceptualising DIHE, distinguishing a hegemonic West/North-driven neoliberal-capitalist from a counter-hegemonic decolonial approach; and (ii) DIHE through SSC, presenting empirical insights into both disruptions and reproductions of coloniality through SSC in higher education. The conclusion argues that while hegemonic IHE is widely critiqued for its colonialist underpinnings, further empirical research into the SSC-DIHE nexus is necessary for decolonial higher education futures.

This research aligns with the UN SDGs with respect to the inseparability of quality and diversity as a guiding principle for training and educational practices (Walker, 2022; Minoia/Castro-Sotomayor, 2024), regarding university education (SDG 4.3) and universities as 'a driver for the achievement of the full set of goals, through their role in human formation, knowledge production and innovation' (Chankseliani/McCowan, 2021: 1). It builds on the distinct critiques of the SDGs reproducing coloniality by denying epistemological plurality (Bell/Muhr, 2026; Brown/McCowan, 2018; Marovah/Mutanga, 2025; Minoia/Castro-Sotomayor, 2024) while reinforcing dependency by promoting South-to-North student migration rather than local/national higher education capacity- and institution-building and/through SSC (Heleta/Bagus, 2021; Yuan, 2022). This presentation joins the calls for decoloniality having to be integral to the global post-SDG era.

Keywords // Palavras-chave: coloniality; decolonisation; higher education; internationalisation.

Bell, K., and Muhr, T. (2026) Vivir Bien: Effective, equitable and decolonial eco-social policy in Bolivia. In Bell, K., Foster, E., and Silpa, S. (Eds), The Sage Handbook of Eco-Social Policy and Politics, Sage, Thousand Oaks, 608-625.

Brown, E., and McCowan, T. (2018). Buen Vivir: reimagining education and shifting paradigms. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48(2), 317-323. https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1427342

Chankseliani, M., and McCowan, T. (2021) Higher education and the Sustainable Development Goals. Higher Education, 81, 1-8. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w

Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. Cultural Studies, 21(2-3), 211–223. https://doi.org/10.1080/09502380601162514

Guzmán-Valenzuela, C. (2023). Unveiling the mainstream narrative and embracing critical voices in the era of internationalisation in higher education: considerations from Latin America. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 55(2), 260–278. https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2254209

Heleta, S., and Bagus, T. (2021) Sustainable development goals and higher education:

leaving many behind. Higher Education, 81, 163-177. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00573-8

Leal, F. G., and Moraes, M. C. B. (2018). Decolonialidade como epistemologia para o campo teórico da internacionalização da educação superior. Education Policy Analysis Archives, 26(87), 1–24. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3026

Marginson, S. (2023). Limitations of the leading definition of 'internationalisation' of higher education: is the idea wrong or is the fault in reality? Globalisation, Societies and Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2264223

Marovah, T., and Mutanga, O. (2025) Reimagining higher education's role in development beyond 2030 through Ubuntu philosophy. Comparative Education Review, 69(4), 772-792. https://doi.org/10.1086/738636

Minoia, P., and Castro-Sotomayor, J. (2024). Education and socio-environmental justice in the pluriverse: decolonial perspectives. Globalizations, 21(2), 303-312. https://doi.org/10.1080/14747731.2024.2316880

Mittelmeier, J., Lomer, S., Al-Furqani, S., and Huang, D. (2024). Developing meaningful internationalisation that impacts students' outcomes in higher education: a scoping review of the literature 2011–2022. Journal of Studies in International Education, 28(4), 503–525. https://doi.org/10.1177/10283153231222278

Piccin, G. F. O., and Finardi, K. R. (2021). Abordagens críticas/decoloniais na educação superior: (in)visibiidades nas/das epistemologias de (des)construção das internacionalizações. Línguas & Letras, 22(52), 56–71. https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27121

Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. Cultural Studies, 21(2-3), 168–178. https://doi.org/10.1080/09502380601164353

Snyder, H. (2019). Literature review as research methodology: an overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Tight, M. (2021). Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. Research Papers in Education, 36(1), 52–74. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633560

Walker, M. (2022). Sustainable development goals and capability-based higher education outcomes. Third World Quarterly, 43(5), 997-1015. https://doi.org/10.1080/01436597.2022.2039063

Yuan, T. (2022). Higher education beyond SDG4: China's scholarship provision in the global South. International Journal of Chinese Education, 11(3), 1-20. https://doi.org/10.1177/2212585X221136735

O Impacto dos processadores digitais de texto no desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos

Paciencia Hifindaka (1)(2), José António Brandão Carvalho (2), Luciana Graça (3)

1 - Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (Angola)
2 - Centro de Investigação em Educação (CIed-UMinho)
3 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A escrita constitui uma competência central no percurso académico dos estudantes, sendo fundamental para a construção do conhecimento e para a expressão do pensamento crítico. Contudo, persistem dificuldades significativas na produção de textos coesos, coerentes e linguisticamente adequados, o que representa um desafio recorrente no ensino da língua no ensino superior. Perante estas dificuldades, importa identificar estratégias pedagógicas que possam apoiar o desenvolvimento da escrita. Neste contexto, as tecnologias digitais, em particular os processadores de texto, têm sido apontadas como ferramentas com potencial para apoiar o desenvolvimento da escrita, ao reduzirem a sobrecarga cognitiva associada à transcrição manual e ao facilitarem processos de planificação, textualização e revisão.

Neste sentido, a presente investigação teve como objetivo analisar o impacto do uso do processador de texto no desenvolvimento da escrita de alunos do ensino superior. Procurou-se compreender de que modo esta ferramenta influencia diferentes dimensões da escrita, nomeadamente extensão textual, adequação ao género e ao tema, pertinência da informação, organização e coesão textuais, morfossintaxe e pontuação, repertório vocabular e ortografia, bem como caracterizar os hábitos de utilização de recursos digitais dos estudantes, enquanto variável contextual relevante.

A investigação adotou um desenho metodológico predominantemente quantitativo, configurando-se como um estudo quase-experimental com grupo de controlo não equivalente, sendo complementado por dados qualitativos para compreensão mais aprofundada dos resultados. O processo investigativo envolveu duas turmas do ensino superior, distribuídas em grupo experimental e grupo de controlo, e desenvolveu-se em três momentos: pré-teste, intervenção e pós-teste. Os dados foram recolhidos através de questionário, pré-teste e pós-teste, neste último caso, manual para ambos os grupos e digital apenas para o grupo experimental. Durante a intervenção, o grupo experimental participou em atividades de ensino do género texto de opinião com recurso ao processador de texto Microsoft Word 2019, enquanto o grupo de controlo realizou atividades de ensino espontâneo do mesmo género.

A análise dos resultados recorreu a procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais. Os resultados mostram que, no pré-teste, ambos os grupos apresentavam níveis baixos de desempenho, embora o grupo de controlo revelasse ligeira vantagem inicial. Após a intervenção, verificou-se estabilidade no grupo de controlo e progressos claros no grupo experimental, sobretudo na extensão textual e no repertório vocabular no pós-teste manual. No pós-teste com processador, o grupo experimental evidenciou melhorias significativas em quase todas as dimensões.

Assim, os resultados sugerem que, no contexto deste estudo, o processador de texto, quando integrado num modelo de ensino estruturado, pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos.

Keywords // Palavras-chave: Processador_de_Texto; Escrita; Capacidade_de_Escrita; Texto_de_Opinião; Ensino_Superior.

Biju, L. G. & Vijayakumar S. (2023). Systematic Review on the Impact of Technology-Supported Writing Environment for Developing Writing Skills. Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 24(3), Artigo 3.

Carvalho, J. A. B. (2019). Escrever na Escola no Século XXI: inquietações e desafios para os professores de línguas. Temática, 15(10), 247–262. https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2019v15n10.48347

Collins, P., Hwang, J. K., Zheng, B., & Warschauer, M. (2014). Writing with Laptops. Writing & Pedagogy, 5(2), 203–230. https://doi.org/10.1558/wap.v5i2.203

Dutra, H. S., & Reis, V. N. dos. (2016). Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: Definições e desafios na pesquisa em enfermagem. Revista de Enfermagem UFPE On Line, 10(6), 2230–2241. https://doi.org/10.5205/1981-8963-v10i6a11238p2230-2241-2016

Euzébio, C., Soares, T., & Soares, D. (2021). Reflexão crítica sobre estudos quase-experimentais. Em A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa (Orgs.), Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos. UA Editora. https://ria.ua.pt/handle/10773/30770

Goldman, S. R., Carreon, A., Smith, S. J., & Zimmerman, K. N. (2023). Educational Technology to Support Written Expression: A Systematic Literature Review. Journal of Special Education Technology, 01626434231210987. https://doi.org/10.1177/01626434231210987

Kocaman, O. (2022a). Effects of Word Processing Tools on Improving Writing Skills in the Process of Learning a Foreign Language. Language and Technology, 4(1), 30–37. https://doi.org/10.55078/lantec.1178453

Zhu, Y., Mark Shum, S.-K., Brian Tse, S.-K., & Liu, J. J. (2016). Word-processor or pencil-and-paper? A comparison of students' writing in Chinese as a foreign language. Computer Assisted Language Learning, 29(3), 596–617. https://doi.org/10.1080/09588221.2014.1000932

Teachers' Perceptions of Behavioural and Academic Changes During Parental Divorce: Insights from School Practice

Zlatica Zacharová (1), Lucia Ivanová (1), Anežka Hamranová (1), Romana Schunová (1)

1 - Faculty of Education, Comenius University Bratislava

Parental divorce, as a contemporary social challenge reflected in everyday school practice, represents a significant family transition that may influence children's emotional, behavioural, and academic functioning. Quantitative research consistently documents elevated internalising and externalising difficulties, as well as academic decline among children from divorced families (Amato, 2010; Harold & Sellers, 2018), with outcomes varying by post-separation arrangements (Bergström et al., 2013). Nevertheless, fewer studies examine how educational professionals interpret and navigate these changes within everyday school contexts (Iqbal et al., 2021; Akindayo & Erondu, 2025). Schools are often among the first environments where shifts in behaviour and performance become visible. Recent qualitative research further highlights the complex role teachers assume when supporting students exposed to high-conflict divorce, including emotional labour and professional boundary challenges (Podwinski & Laletas, 2025). This study therefore explores how educational staff perceive behavioural, emotional, and academic differences in children whose parents are undergoing or have undergone divorce, and how they experience their own professional role in these situations.

The study draws on a sample of 98 educational professionals (teachers and pedagogical assistants) working in primary schools. Participants completed a structured online questionnaire administered via MS Forms, combining closed and open-ended questions. Qualitative responses were analysed using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006, 2016), allowing for an in-depth exploration of perceived patterns and professional meaning-making.

Five interrelated themes were identified. First, educators described heightened emotional vulnerability, including sadness, anxiety, withdrawal, mood instability, and increased sensitivity to failure. Second, participants reported externalising reactions such as aggression, impulsivity, oppositional behaviour, and peer conflicts. Third, academic decline emerged as a central concern, characterised by reduced concentration, diminished motivation, inconsistent preparation, and deteriorating performance. Fourth, relational instability was noted, with pupils appearing socially withdrawn, conflict-prone, or struggling to maintain peer relationships. Finally, a distinct theme concerned the emotional and professional burden experienced by educational staff. Respondents described feeling drawn into parental conflicts, navigating unclear professional boundaries, and experiencing emotional strain when supporting children exposed to family instability.

Across the sample, participants consistently perceived noticeable behavioural and academic changes during the divorce process, particularly in periods of acute parental conflict. While many educators positioned themselves as stabilising and supportive figures, they simultaneously expressed a need for clearer institutional frameworks, professional guidance, and access to psychological consultation or supervision.

The findings suggest that educational professionals primarily interpret parental divorce through the lens of internalising emotional difficulties and academic disruption, accompanied by behavioural dysregulation. These perceptions align with emerging qualitative evidence emphasising the pivotal yet under-supported role of teachers in high-conflict family contexts (Podwinski & Laletas, 2025). Together with national survey data demonstrating the protective function of teacher support (Applied Research in Quality of Life, 2025), the present findings underline the necessity of structured school-based support systems, clearer communication policies with separated families, and professional training that recognises the emotional labour inherent in supporting children experiencing family breakdown.

Keywords // Palavras-chave: divorce; teacher perception; academic functioning.

Akindayo, O., & Erondu, C. (2025). Teachers' perspective on the effect of parental separation on the social and academic development of pupils in primary schools in Lagos State. International Journal of Innovative Psychology & Social Development, 13(3), 163–172. https://doi.org/10.5281/zenodo.16923459

Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. Journal of Marriage and Family, 72(3), 650–666.

Bergström, M., Modin, B., Fransson, E., Rajmil, L., Berlin, M., Gustafsson, P. A., & Hjern, A. (2013). Living in two homes-a Swedish national survey of wellbeing in 12 and 15 year olds with joint physical custody. BMC public health, 13, 868. https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-868

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. International Journal of Social Research Methodology, 19(6), 739–743. https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588

Harold, G. T., & Sellers, R. (2018). Annual research review: Interparental conflict and youth psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59(4), 374–402. doi: 10.1111/jcpp.12893

Iqbal, M., Khalid, M. S., Rehman, N., & Yanping, L. (2021). Parental divorce: Impact on socio-psychological behavior and academic performance of students

in teacher's perception. Journal of Divorce & Remarriage, 62(6), 475-492. https://doi.org/10.1080/10502556.2021.1925854
Pan, Y., Zhou, D., Liu, G. et al. (2025). Effects of Parental Divorce, Parental Involvement, and Teacher Support on Adolescents' Externalizing Behaviors: A National Survey Study. Applied Research Quality Life 20, 67–89. https://doi.org/10.1007/s11482-024-10396-9

As significações de professores sobre a função da educação física escolar: Uma análise sócio-histórica

Fabricio Vilela Silva (1)

1 - Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

Este estudo investiga as significações atribuídas por docentes à função da Educação Física Escolar. Fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica, que compreende a subjetividade e a consciência humana como construções ativamente produzidas nas relações sociais e culturais (Bock; Gonçalves; Furtado, 2001; Vygotsky, 2007), e orientada pelo método do Materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa tem como objetivo apreender as significações de professores do Ensino Fundamental I sobre a função da disciplina no contexto escolar. Procura-se analisar as mediações que constituem tais significações (sentidos e significados) em relação às suas práticas pedagógicas. A justificativa do estudo ancora-se na necessidade de refletir criticamente sobre o papel da Educação Física como componente curricular, distanciando-se de perspectivas meramente biologista ou tecnicistas (Coletivo de Autores, 2012), e evidenciando o seu potencial transformador para a formação integral dos estudantes. A metodologia, de abordagem qualitativa, envolveu a realização de entrevistas com dois professores e uma professora, além de escutas complementares da diretora e da coordenadora pedagógica de uma Escola Municipal de São Bernardo do Campo (SP, Brasil). O material discursivo foi analisado e organizado a partir do procedimento metodológico dos Núcleos de Significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Os dados evoluíram de pré-indicadores e indicadores para a consolidação de três Núcleos de Significação centrais: o primeiro revela uma visão instrumental da EFE; o segundo destaca a sua importância na formação de sujeitos críticos e saudáveis; e o terceiro discute a necessidade de superação da visão da área como mera atividade recreativa. Os resultados evidenciam que a Educação Física Escolar é atravessada por múltiplas mediações e, historicamente, ainda ocupa um papel secundário em relação a outros componentes. A análise revela a complexidade do papel da disciplina: embora frequentemente tratada como coadjuvante, há um forte movimento docente de ressignificação que a posiciona como essencial para o desenvolvimento humano. Conclui-se que os professores enfrentam o desafio diário de conciliar mediações históricas para ultrapassar a visão puramente motora. Contudo, para que essa transformação se consolide, é imperativa a formulação de políticas públicas que valorizem a área e a promoção de uma formação continuada crítica.

Keywords // Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica; Educação Física; Significações.

AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 51, e07305, 2021.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ICRE2026-80786

Entre os Sons e as Sombras: a interdisciplinaridade como matriz da aprendizagem ativa na educação pré-escolar

Cátia Diana Dias de Sousa (1)

1 - Colégio Novo da Maia

O presente trabalho analisa o projeto pedagógico Entre os Sons e as Sombras, desenvolvido em contexto de educação pré-escolar, que integra música, teatro e ciência como estratégia de promoção da aprendizagem ativa e da construção de conhecimento significativo. O projeto inscreve-se numa perspetiva socioconstrutivista e encontra forte alinhamento com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), ao valorizar a criança como sujeito ativo do processo educativo, a aprendizagem pela ação e a organização de experiências educativas integradas e contextualizadas.

A proposta pedagógica centra-se na exploração de fenómenos físicos – som e luz – através de linguagens artísticas e expressivas, nomeadamente a paisagem sonora e o teatro de sombras. Estas experiências articulam as áreas de conteúdo das OCEPE, em particular a Área de Expressão e Comunicação (domínio da Educação Artística, subdomínios da Música e do Jogo Dramático/Teatro) e a Área do Conhecimento do Mundo, promovendo uma abordagem interdisciplinar que respeita a globalidade do desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista metodológico, o estudo recorre a uma abordagem de investigação-ação, sustentada na observação participante, na escuta ativa das crianças e na documentação pedagógica, enquanto instrumentos de reflexão e regulação da prática educativa. O enquadramento teórico articula contributos de Dewey, Piaget e Bruner, entre outros, em diálogo com a abordagem de Reggio Emilia, salientando a pedagogia da escuta, o valor da narrativa e o conceito das "cem linguagens" como fundamentos de um currículo integrado, flexível e emergente.

Os resultados evidenciam que a manipulação direta de materiais sonoros e luminosos favorece a curiosidade, a formulação de hipóteses, a cooperação e o pensamento crítico, permitindo às crianças experienciar conceitos científicos de forma sensorial, corporal e estética, antes da sua formalização conceptual. A produção de sons e sombras revela-se particularmente relevante para o desenvolvimento de uma cognição corporizada, na qual o conhecimento é vivido, sentido e progressivamente significado.

Conclui-se, assim, que a interdisciplinaridade constitui uma matriz estruturante para uma educação pré-escolar de qualidade, coerente com os princípios das OCEPE, ao promover aprendizagens significativas, integradas e culturalmente relevantes. O projeto valida a arte não como um "adorno" curricular, mas como uma ferramenta cognitiva fundamental, capaz de mediar a relação da criança com o mundo físico, social e simbólico, reforçando o papel do educador enquanto mediador e arquiteto de ambientes educativos ricos em possibilidades de investigação e expressão.

Keywords // Palavras-chave: Pré-escolar; Interdisciplinaridade; Ação; Expressões.

Beane, J. A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. Teachers College Press.

Bruner, J. (1996). The culture of education. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674251083

Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. Asia Pacific Journal of Educational Research, 1(1), 31–50. https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.

Greene, M. (2001). Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education. Teachers College Press.

Malaguzzi, L. (Ed.). (1998). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach. Ablex Publishing.

Montessori, M. (1967). The absorbent mind. Holt, Rinehart & Winston.

Ødegaard, M. (2019). Science and drama in early childhood education: Performing inquiry. Cultural Studies of Science Education, 14(2), 365–386. https://doi.org/10.1007/s11422-018-9899-0

Piaget, J. (1976). To understand is to invent: The future of education. Viking Press.

Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203317730

Schafer, R. M. (1994). The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world. Destiny Books.

Wilson, R. A. (2012). Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments. Routledge.

Promoting Ocean Literacy in Preschool and Early Primary Education Through Macroalgae Exploration

Filipa R. Pinto (1), Cláudia Lopes (1), Verónica Felício (1)

1 - Instituto Politécnico de Leiria

Promoting ocean literacy from the earliest years of schooling is fundamental. It helps develop informed citizens who understand the importance of conserving marine ecosystems and using ocean resources sustainably [1,2]. In countries with a strong historical, cultural, and economic connection to the sea, such as Portugal, education plays a key role in raising awareness among younger generations about the challenges associated with the sustainability of marine environments. Research in science education shows that interdisciplinary pedagogical approaches combining science, art, and storytelling can be effective. They promote meaningful learning, stimulate scientific curiosity, and foster positive attitudes toward science [3,4].

In this context, an educational activity was developed for children in preschool and early primary education (1.º CEB, Portuguese basic education), aiming to promote ocean literacy through the exploration of the ecological and nutritional role of macroalgae. Two preschool classes and one early primary education class participated, totaling 60 children. The activity begins with guided reading of a children's story, which introduces concepts related to the ocean, marine biodiversity, and the importance of preserving coastal ecosystems in an accessible way. The reading serves as a starting point for moments of dialogue and reflection, encouraging active participation, questioning, and the sharing of ideas among participants.

After this initial phase, participants explore different aspects related to macroalgae, including their ecological relevance as primary producers, their role in oxygen production and as habitats for various marine species, as well as their potential as a sustainable food resource. The activity also includes a practical and creative component based on the cyanotype technique, through which participants create bookmarks using macroalgae as a matrix. This experience allows for the integration of scientific observation with artistic expression, simultaneously promoting creativity, curiosity, and participant engagement in the learning process.

Throughout the activity, efforts were made to promote the development of investigative skills, such as observing, questioning, formulating hypotheses, recording, and communicating ideas, which are considered fundamental in the construction of scientific knowledge. Simultaneously, attitudes toward science were encouraged, including curiosity, critical thinking, cooperation, and respect for the natural environment, aspects recognized as essential in early science education [4,5].

The activity was evaluated using qualitative data collection methodologies, including direct observation of participants, photographic recording of the activities, and the preparation of field notes, allowing analysis of participant engagement, the interactions established, and the manifestation of investigative skills and scientific attitudes during the activity [5].

Overall, this experience demonstrates the potential of interdisciplinary educational approaches that combine children's literature, science, and artistic expression to promote ocean literacy at an early age. The integration of practical and creative activities proved particularly effective in stimulating scientific curiosity, encouraging active participation, and raising awareness among participants about the importance of conserving marine ecosystems.

Keywords // Palavras-chave: Macroalgae; Children's literature.

[1] Santoro, F., Santin, S., Scowcroft, G., Fauville, G., & Tuddenham, P. (2017). Ocean Literacy for All: A Toolkit. Paris: UNESCO / Intergovernmental Oceanographic Commission.

[2] UNESCO (2020). Ocean Literacy for All: Toolkit. Paris: UNESCO.

[3] Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2016). The Museum Experience Revisited. Routledge.

[4] Osborne, J. (2014). Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change. Journal of Science Teacher Education, 25(2), 177–196.

[5] Afonso, M. M. (2008). Educação científica no pré-escolar: uma abordagem às atividades investigativas. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Processos de acolhimento e integração de população refugiada em Portugal: Ações e (des)encontro de expectativas

Joana Vaz Ferreira (1)

1 - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

O presente resumo visa apresentar alguns dos resultados obtidos no decorrer de uma investigação de doutoramento em Ciências da Educação, sobre o modo como decorrem os processos de acolhimento e integração de refugiados, em Portugal. O acolhimento realizado neste âmbito no país depende da disponibilidade, iniciativa e interesse da sociedade civil e municípios. Verifica-se que não existe um plano estruturado de ação e o Estado português demarca-se do acompanhamento a pessoas acolhidas, delegando-o nas entidades que aceitam participar neste processo. O Estado mostra-se pouco flexível e com falta de vontade para ajustar as políticas às reais necessidades das pessoas e não considera o parecer de todos os agentes que participam neste âmbito. Pela aparente dificuldade em manter um plano político estruturado, cria-se uma indefinição quanto aos responsáveis pelo planeamento, desenvolvimento e monitorização dos programas de acolhimento e integração. A ausência de uma estratégia sólida neste âmbito, em Portugal, não traz a organização, consistência, credibilidade e coerência necessárias, na medida em que são prestadas respostas emergenciais, descoordenadas e suportadas pela boa vontade da sociedade civil portuguesa. Ao não monitorizar integralmente o que se passa no terreno, o Estado português parece não estar atento à capacidade, disponibilidade de recursos e competência técnica das entidades que asseguram o acolhimento (Sacramento et al., 2020; Sousa et al., 2022). Este facto revela o sentimento de desproteção e de abandono que as pessoas, acolhidas e inquiridas neste estudo, tendem a revelar.

Verifica-se que às pessoas que têm a oportunidade de ser acolhidas em território nacional, é-lhes imputada a responsabilidade de se tornarem, num curto espaço de tempo, autónomas e independentes. Ainda assim, o modo como o sistema de acolhimento e integração está desenhado e é desenvolvido, parece promover a dependência. Nas práticas realizadas em Portugal, são transmitidas mensagens contrárias e confusas às pessoas acolhidas, sobre o lugar que estas devem ocupar no sistema, comportamentos a adotar e caminhos que devem percorrer. Quando procuram apoio, a algumas é dito que devem encontrar soluções sozinhas, como se o acolhimento e a integração fossem exclusivamente uma responsabilidade sua (Phillimore, 2024). Quando têm iniciativa, são mandadas esperar porque as ações são ditadas pela entidade de acolhimento. Exige-se que quem é acolhido corresponda às expectativas que as entidades acolhedoras e o próprio país têm para si (Rebelo et al., 2020; Ther, 2023). Também não lhes é reconhecido o direito de reclamar, de reivindicar e de exigir o que lhes foi prometido pelas autoridades portuguesas, nas ses-sões informativas prévias ao acolhimento.

Importa considerar que nenhuma das pessoas acolhidas tem culpa da situação em que se encontra. Não o escolheram (Parekh, 2020; Phillimore, 2024). Assim, quando os Estados as acolhem, não lhes estão a prestar favor algum, fazem-no porque se comprometeram com a defesa dos direitos humanos, ainda que as ações desenvolvidas no país possam transmitir a mensagem contrária (Fagard, 2023; Parekh, 2020).

Keywords // Palavras-chave: População refugiada; acolhimento; integração; autonomização.

Fagard, C. (2023). The right to live or to live well? Refugees' quest for entitlement: A re-flection through Aristotle's and Arendt's lenses. Global Campus Human Rights Journal. 7(1), 60-82. http://dx.doi.org/10.25330/2654

Sacramento, O., Silva, P., & Challinor, E. (2020). Stranded in mobility: A crisis of refuge. Em O. Sacramento, E. Challinor, & P. Silva, Quest for refuge: Reception responses from the global north (pp. 9-35). Edições Húmus.

Sousa, L., Costa, P., Magano, O., Bäckström, B., & Albuquerque, R. (2022). Receber de "braços abertos": o papel da sociedade civil no acolhimento de refugiados em Portugal. In E. J. Costa, F. C. Silva, & E. M. D. Sá (Eds.), Migrações e suas subjetividades (pp. 194-219). Mosaico - Produção Editorial.

Parekh, S. (2020). No refuge: Ethics and the global refugee crisis. Oxford: Oxford University Press.

Phillimore, J. (2024). From mere life to a good life: Shifting refugee integration policy from outcomes to capabilities. Refugee Survey Quarterly, 43, 387-409. doi:https://doi.org/10.1093/rsq/hdae014

Rebelo, D., Abdullah, A., & Hussein, M. (2020). Solidarity with refugees in Portugal: A collaborative research. Community Psychology in Global Perspective, 6(1), 36-51.

Ther, P. (2023). Os intrusos: Refugiados na Europa desde 1442. Edições 70.

Um estudo sobre a Acessibilidade dos Núcleos Museológicos da Universidade do Porto

Daniela Fatela Geraldes (1)

1 - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

A acessibilidade nos museus universitários constitui hoje um eixo central de reflexão no campo da museologia, da educação artística e das políticas culturais, particularmente quando enquadrada pelos princípios dos direitos humanos, da inclusão e da democratização do acesso ao património.

Este estudo apresenta uma análise às práticas de acessibilidade desenvolvidas nos núcleos museológicos da Universidade do Porto, a partir de um conjunto sistemático de visitas, entrevistas informais e observação direta dos espaços, recursos e estratégias de mediação existentes.

Partindo de um guião de questões centrado no acolhimento de pessoas com necessidades específicas, nos recursos disponíveis para pessoas com deficiência, Surdas e neurodivergentes, na acessibilidade física, comunicacional e digital, bem como no feedback dos públicos, este estudo evidencia um panorama profundamente heterogéneo.

Alguns núcleos revelam preocupações consistentes com a acessibilidade, ainda que frequentemente dependentes de iniciativas pontuais, projetos individuais ou colaborações externas, como acontece em experiências desenvolvidas em parceria com associações como a ACAPO.

Outros espaços, sobretudo instalados em edifícios históricos ou com funções predominantemente académicas, apresentam limitações estruturais significativas, tanto ao nível da mobilidade como do acesso autónomo à informação.

Os resultados demonstram que a acessibilidade é frequentemente entendida como exceção e não como princípio transversal do projeto museológico. A inexistência de recursos básicos de acessibilidade, é recorrente, sendo a visita guiada, muitas vezes, o único meio de acesso ao conteúdo expositivo para públicos com necessidades específicos.

Em contraste, destacam-se práticas promissoras, como a abertura ao toque em contextos específicos, a criação de réplicas e imagens em relevo, o recurso a linguagem simples, o desenvolvimento de projetos de audiodescrição e a preocupação com a iluminação, circulação e descanso dos visitantes.

Conclui-se que os museus universitários possuem um enorme potencial enquanto laboratórios de experimentação inclusiva, articulando investigação, ensino e serviço à comunidade.

Para tal, torna-se essencial uma mudança de paradigma: da acessibilidade como adaptação pontual para a acessibilidade como prática estrutural, participada e co-criada com público com necessidades específicas.

Este estudo pretende contribuir para essa reflexão, oferecendo um mapeamento crítico da realidade atual e apontando caminhos possíveis para uma museologia universitária verdadeiramente inclusiva.

Keywords // Palavras-chave: MuseusUniversitários, Cultura, Acessibilidade, EnsinoSuperior.

Museus e Núcleos da Universidade do Porto

Casa Comum – Reitoria da Universidade do Porto. (s.d.). Casa Comum. Universidade do Porto. https://www.up.pt/casacomum/

Casa dos Livros – Centro de Estudos da Cultura em Portugal. (s.d.). Casa dos Livros. Universidade do Porto. https://www.up.pt/casadoslivros/

Casa-Museu Abel Salazar. (s.d.). Casa-Museu Abel Salazar – Universidade do Porto. https://cmas.up.pt/

FEUPmuseu – Museu da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. (s.d.). FEUPmuseu. https://sigarra.up.pt/feup/pt/web_page.inicial

Galeria da Biodiversidade – Centro de Ciência Viva. (s.d.). Galeria da Biodiversidade. Universidade do Porto. https://mhnc.up.pt/galeria-da-biodiversidade/

Museu da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. (s.d.). Museu da FBAUP. https://www.fba.up.pt/

Museu da Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto. (s.d.). Museu da Faculdade de Farmácia. https://www.ff.up.pt/

Museu de Anatomia Prof. Nuno Grande – ICBAS. (s.d.). Museu de Anatomia. Universidade do Porto. https://www.icbas.up.pt/

Museu de História da Medicina Prof. Maximiano Lemos. (s.d.). Museu de História da Medicina. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. https://sigarra.up.pt/fmup/pt/web_page.inicial

Museu de História Natural e da Ciência da Universidade do Porto. (s.d.). MHNC-UP. https://mhnc.up.pt/

Museu do Instituto de Anatomia Prof. J. A. Pires de Lima. (s.d.). Museu de Anatomia. Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. https://sigarra.up-.pt/fmup/pt/web_page.inicial

Planetário do Porto – Centro de Ciência Viva. (s.d.). Planetário do Porto. Universidade do Porto. https://www.planetario.up.pt/

Universidade do Porto. (s.d.). Museus e Núcleos Museológicos da U.Porto. https://www.up.pt/portal/pt/cultura/museus/

Fundação Instituto Arquitecto José Marques da Silva. (s.d.). FIMS – Fundação Instituto Arquitecto José Marques da Silva. https://fims.up.pt/

Parcerias

ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal. (s.d.). ACAPO. https://www.acapo.pt/

Universidade do Porto. (s.d.). Núcleo de Apoio à Inclusão. https://www.up.pt/portal/pt/suporte-a-estudantes/necessidades-educativas-especiais/

Entre o Corpo e o Território: do jogo à Rede de Escolas Promotoras de Movimento no Aspirante UNESCO Geoparque Litoral de Viana do Castelo

Linda Saraiva (1)(2), César Sá (1), Carlos Montoya (3), Ricardo Jorge Ponte de Matos Carvalhido (1)

1 - Education School, Polytechnic University of Viana do Castelo
2 - Centre for Research and Innovation in Education - inED
3 - Universidade Internacional de Valencia

A presente proposta educativa procura explorar o potencial do jogo ativo nos espaços exteriores escolares como mediador da relação das crianças com o património geológico local, no contexto do Aspirante UNESCO Geoparque Litoral de Viana do Castelo (Rickinson et al., 2004; UNESCO, 2021). Ancorada na pedagogia do jogo, na aprendizagem lúdica (Mardell et al., 2019; Zosh et al., 2018), e na aprendizagem baseada no lugar (Semken & Freeman, 2008), a abordagem posiciona o corpo em ação como mediador epistemológico (Dewey, 1997; Ingold, 2011) e o espaço exterior como uma extensão do currículo. Com base num mapeamento territorial-pedagógico das escolas do 1.º ciclo do concelho, foram concebidas cinco propostas de jogos inspiradas em geossítios locais, bem como delineados os fundamentos da Rede de Escolas Promotoras de Movimento. Argumenta-se que estas experiências promovem literacias múltiplas (motoras, ecológicas e culturais) (Weisberg et al., 2013), reforçam o sentido de pertença ao território e desafiam a separação tradicional entre corpo, currículo e território, contribuindo para uma educação mais contextualizada, interdisciplinar e ecológica.

Keywords // Palavras-chave: Aprendizagem, Geodiversidade, Geoparques, Jogo.

Dewey, J. (1997). Experience and education. New York, NY: Touchstone.

Ingold, T. (2011). Being alive: Essays on movement, knowledge and description. London: Routledge.

Mardell, B., Solis, S. L., & Bray, O. (2019). The state of play in school: Defining and promoting playful learning in formal education settings. International Journal of Play, 8(3), 232–236. https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1684157

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. Shrewsbury: National Foundation for Educational Research.

Semken, S., & Freeman, C. B. (2008). Sense of place in the practice and assessment of place-based science teaching. Science Education, 92(6), 1042–1057. https://doi.org/10.1002/sce.20279

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO.

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. Mind, Brain, and Education, 7(2), 104–112. https://doi.org/10.1111/mbe.12015

Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. Frontiers in Psychology, 9, 1124. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124

ICRE2026-82451

Professional Education as Education: Philosophical, Sociological, and Pedagogical Foundations

Rosiris Maturo Domingues (1)

1 - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

This theoretical essay, an integral part of an ongoing doctoral research, proposes a reflection on Professional and Technological Education (EPT) as a legitimate field of integral human formation. The study seeks to overcome the instrumental and subordinate view that has historically marked the trajectory of EPT in Brazil, grounding it as a modality of "full education." The analysis is primarily anchored in Aristotelian philosophy, recovering the necessary articulation between technique (téchne), theoretical knowledge (episteme), and practical wisdom (phronesis). It is argued that technical knowledge is not merely operational, but must be guided by ethics, prudence, and a commitment to the common good.

In the sociological scope, the work establishes critical dialogues with authors such as Marx, Saviani, Frigotto, and Ciavatta to confront the "structural duality" that segregates intellectual formation of the elites from manual training intended for the working classes. The perspective of holistic education is advocated, in which vocational education integrates scientific, cultural, and political dimensions, aiming at the full emancipation of the individual. It is concluded that affirming TVET as an education requires integrative curricula and public policies that go beyond the logic of immediate employability, reaffirming the professional school's commitment to the democratization of knowledge and the formation of autonomous, critical citizens capable of participating actively in society.

Keywords // Palavras-chave: professional education, holistic training, policies.

CIAVATTA, Maria. Educação Profissional: Formação Omnilateral. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Profissional e Trabalho: Desafios e Perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KUENZER, Acácia. Educação e Trabalho: Convergências e Tensões. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n.1, 2008.

NÓVOA, António. Os Professores e a Sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Construir Competências na Escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMOS, Joaracy Lima de. Educação Profissional e Cidadania. Brasília: Liber Livro, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2007.

TARDIF, André. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Erros Ortográficos de falantes do português europeu e português brasileiro: uma análise do 3° ano do ensino fundamental

Ana Beatriz Leite dos Anjos (1), Otília E. Costa e Sousa (2), Cíntia Alves Salgado Azoni (1)

1 - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2 - Instituto Politécnico de Lisboa

Introdução: Para escrever, isto é, representar a língua falada através de um código linguístico, é necessário vários conhecimentos. Entre eles, a manipulação dos sons da língua que é a consciência fonológica e o conhecimento alfabético que é saber o nome e os sons das letras e a sua relação com os fonemas que constituem as palavras. Diferente da linguagem oral, a linguagem escrita necessita de um mediador para um aprendizado sistemático e contínuo. Durante o processo de aprendizagem, a criança comete alguns erros ortográficos que a levam à refletir sobre os sons da língua e o seu código gráfico. Para a língua portuguesa, que é classificada como semi-transparente, isto pode ser mais difícil, pois alguns fonemas podem ser representados por mais de um grafema. Partindo destes conhecimentos, este estudo pretendeu analisar a escrita de palavras isoladas de crianças estudantes de escolas públicas de uma capital do nordeste do Brasil e comparar com crianças de uma escola pública de Lisboa.

Método: Participaram do estudo 26 crianças brasileiras (G3BR), do 3º ano de escola pública em uma capital do Nordeste e 18 estudantes do 3º ano de uma escola pública de Lisboa (G3PT) em Portugal. Cada aluno recebeu uma folha pautada enumerada de 1 a 40 para a escrita das palavras que seriam ditadas. A aplicação do teste foi realizada em sala de aula, em formato coletivo. As crianças responderam à tarefa entre 25-30 minutos. O ditado de palavras foi analisado em formato de erro e acerto e as palavras escritas erradas foram analisadas e classificadas a partir da classificação de Vale & Sousa, 2022. Os dados foram tabulados e analisados estatisticamente no software JASP, considerando valor de $p<0,05$ como estatisticamente significativo, realizando também a análise de efeitos de Cramer.

Resultados: "Placa", "Abacaxi", "Caminhar", "Argila", "Alfabeto", "Alvo", "Chinelo", "Completar", "Pessoa", "Samba", "Solução", "Guia", "Benzer", "Amanhã", "Existir", "Descer", "Explicar" e "Horta", apresentaram diferenças significativas dos tipos de erros cometidos entre os grupos, bem como forte efeito, evidenciando que os tipos de padrão de erros está diretamente relacionado ao país de origem da criança. Palavras como: "Boi", "Dedo", "Luva", "Sapo" e "Gaveta", foram escritas corretamente pela maioria dos escolares de ambos os grupos. Enquanto palavras como "Enrolado", "Cigana", "Sossego", "Jipe" e "Aumento", foram escritas de forma errada pela maioria dos alunos independentemente do país de origem. Por fim, "Ervilha", "Antiga", "Zebu", "Quebrado", "Cabeça", "Esquilo", "Jardim", "Chuteira", "Cinema", "Luxo", "Barriga" e "Secreto" foram escritas erroneamente pela maioria das crianças dos dois grupos, porém o padrão de erros para cada país foi diferente.

Conclusão: Os dados sugerem que os alunos brasileiros cometem mais erros que as crianças portuguesas; no entanto, a depender da palavra, alguns tipos de erros são semelhantes entre os países. Em outros casos, há também a distinção entre o padrão e a recorrência de erros ortográficos por país de origem.

Keywords // Palavras-chave: Ortografia; Língua Portuguesa; Erros ortográficos.

1. Vale, A. P., & Sousa, O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In R. Sargiani (Org.), Alfabetização baseada em evidências (pp. 169–205). Penso.
2. Sargiani, R. D. A., Ehri, L. C., & Maluf, M. R. (2018). Orthographic mapping instruction to facilitate reading and spelling in Brazilian emergent readers. Applied Psycholinguistics, 39(6), 1405–1437. https://doi.org/10.1017/S0142716418000371.
3. Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), Reading acquisition (pp. 105-143). Lawrence Erlbaum.
4. Elia, S. (1992). El portugués en Brasil: historia cultural. Mapfre.
5. Fernandes, S., et al. (2008). Reading and spelling acquisition in european portuguese: a preliminary study. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21, 805-821.
6. Stein, L. M. (2019). TDE II: Teste de Desempenho Escolar (2ª ed.). Vetor Editora.
7. Nadalim, C. F. P. (Coord.), Alves, R. A., & Leite, I. (Eds.). (2022). Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências.
8. Seara, I. C., Nunes, V. G., & Lazzarotto-Volcão, C. (2011). Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período. LLV/CCE/UFSC.

Estratégias de Resolução de Conflitos em Crianças do 1.º CEB e Diversidade Cultural

Joana Cadima (1), Bruna Pinho (1)

1 - Universidade do Porto

As competências socioemocionais, atualmente e mais do que nunca, são fundamentais nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tanto para a promoção do sucesso académico como para a promoção de um bom ambiente escolar (Santamaría-Villar et al., 2021). Mais especificamente, competências socioemocionais como a resolução de conflitos potenciam a construção de relações interpessoais positivas, contribuindo não só para a prevenção de comportamentos disruptivos e agressivos, como também para o bem-estar emocional e o desenvolvimento académico dos alunos (Santamaría-Villar et al., 2021).

Para a avaliação das competências de resolução de conflitos sociais, têm sido utilizadas diferentes métodos. Estudos anteriores documentam a utilização de cenários hipotéticos como uma ferramenta útil para compreender a forma como as crianças interpretam e respondem a situações de conflito e de inclusão e exclusão social, incluindo contextos ambíguos ou marcados por desigualdades presentes nos grupos de pares em que estão inseridas.

Este estudo pretende compreender que estratégias de resolução de conflitos são mencionadas por crianças do 1º CEB. Tem como objetivos específicos: a) identificar as estratégias mencionadas pelas crianças em situações hipotéticas, na resolução de conflitos com os pares; b) identificar os conflitos interpessoais mencionados espontaneamente pelas crianças inseridas em turmas com diversidade cultural; e c) explorar se as estratégias de resolução de conflitos variam de acordo com a situação hipotética envolver ou não diversidade cultural.

Participaram no estudo 30 crianças do 3.º e 4.º anos de escolaridade, 12 do sexo feminino e 18 do masculino. Cada criança foi entrevistada individualmente, tendo sido apresentadas duas situações de conflito hipotéticas, uma envolvendo um conflito intercultural e outra não. Para cada situação, foi apresentada uma pequena história e uma ilustração, sendo colocadas questões abertas às crianças (e.g., o que farias nesta situação?). Foi ainda solicitado a cada criança que narrasse uma situação de conflito que tivesse decorrido recentemente. Todas as respostas foram gravadas através de registo áudio e transcritas para análise. As respostas foram de seguida categorizadas, recorrendo a um processo misto de categorização indutiva e dedutiva, com base em investigação anterior (Poulou & Basset, 2018; Spivak, 2016).

Na presente comunicação, os resultados preliminares serão apresentados e serão discutidas as principais estratégias a que as crianças recorrem para resolver os conflitos com os pares, nas diferentes situações.

Keywords // Palavras-chave: 1ºCEB; Resolução conflitos; Diversidade cultural.

Poulou, M. S. & Bassett, H. H. (2018). Children's emotional and behavioral responses to peer provocation and early school adjustment, Pastoral Care in Education, 36:3, 205-222, https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1479351

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(15), 7977.

Spivak, A. L. (2016). Dynamics of young children's socially adaptive resolutions of peer conflict. Social Development, 25(1), 212-231. https://doi.org/10.1111/sode.12135

Culture for idioms in French and English: Idioms for culture

Lucie Oliveira (1), Albina Silva Loureiro (1)

1 - Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

This presentation proposes to showcase a pedagogical and interdisciplinary workshop involving the courses French B1.2 and English B2.2 within the undergraduate program in Foreign Languages and Cultures at the Higher School of Education of the Polytechnic of Porto. This 2hour workshop, held at the library of the school, had as its central focus the teaching and learning process of idiomatic expressions for the development of linguistic and cultural competence.

The project is based on the assumption that idiomatic expressions constitute fundamental phraseological units for communicative fluency and to access the sociocultural dimensions of languages (Wray, 2013; Boers & Lindstromberg, 2012). Thus, it aims to promote the development of students' lexical competence through a corpus of idiomatic expressions with a cultural component, French and English, that are representative of the languages themselves. Participants were asked to (i) understand the semantic and pragmatic functioning of these expressions in context, (ii) identify their historical and cultural contexts of origin, (iii) distinguish between their literal and figurative meanings, and (iv) establish equivalences and interlinguistic correspondences between French and English.

The methodology adopted is grounded in the principles of task-based learning and an action oriented framework, with emphasis on collaborative activities, communicative simulations, and the composing of authentic dialogues. This methodological framework is inspired by a contemporary perspective in language didactics that supports the role of phraseology in the construction of communicative competence (Nation, 2013; González Rey, 2018), as well as the importance of contextualized use for the acquisition of complex lexicalized units.

At the same time, the articulation between two foreign languages aims to stimulate processes of interlinguistic comparison and translanguaging practices, understood as cognitive strategies that favour the integrated mobilization of learners' linguistic repertoires (García & Wei, 2014; Cenoz & Gorter, 2021). The contrastive exploration of idiomatic expressions will allow students to reflect on cultural convergences and divergences, recognizing these units as markers of identity and as vehicles of sociocultural representation.

It is expected that this experience will contribute to the simultaneous development of linguistic competence, learner autonomy, and intercultural awareness, promoting a more critical and reflective learning of foreign languages. By integrating linguistic, cultural, and comparative dimensions, the proposal seeks to strengthen students' ability to interpret and use idiomatic expressions appropriately in diverse communicative contexts, consolidating a plurilingual and intercultural approach to language teaching in higher education.

Keywords // Palavras-chave: Foreign Language ; idiomatic expressions.

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. Annual Review of Applied Linguistics, 32, 83–110. https://doi.org/10.1017/S0267190512000050

Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). Pedagogical translanguaging. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009029384

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

González Rey, M. I. (2018). La phraséologie du français. Ophrys.

Nation, I. S. P. (2013). Learning vocabulary in another language (2nd ed.). Cambridge University Press.

Wray, A. (2013). Formulaic language. Cambridge University Press.

Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos EJA/EPT: Processos legais e conceituais no período de 1990 a 2025

Celeste Aparecida Pimentel (1), Célia Tanajura Machado (1), Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (2)

1 – Universidade do Estado da Bahia (Brasil)
2 – Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)

O estudo intitulado "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos EJA/EPT: Movimento Histórico no Brasil na Década de 1990 a 2025" insere-se no contexto do desenvolvimento de uma tese de doutorado voltada à análise das metas e da oferta da EJA/EPT no Centro Territorial de Educação Profissional Sertão Produtivo. O principal objetivo da pesquisa é debater as políticas públicas que nortearam a Educação Profissional Tecnológica (EPT) integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando o percurso histórico de avanços e retrocessos dessa modalidade de ensino. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: refletir sobre a influência das políticas neoliberais na educação, compreender as transformações tecnológicas no mundo do trabalho e sua repercussão direta na oferta da Educação Profissional e Tecnológica.

Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em um estudo bibliográfico e documental, considerado fonte secundária, que abrange a escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise, interpretação e redação dos dados. A abordagem teórica apoia-se no materialismo histórico-dialético, utilizando categorias como historicidade, contradição, mediação e totalidade; além disso, adota descritores como EJA/EPT, Educação Profissional e Tecnológica e políticas públicas educacionais.

O estudo apresenta um panorama histórico da EJA no Brasil, destacando que, tradicionalmente, as ações e políticas voltadas a jovens e adultos foram pontuais e emergenciais, sem atacar o problema estrutural do analfabetismo, muitas vezes tratado como mazela e não como direito emancipatório. Cita autores como Laffin (2009), que enfatiza a necessidade de não associar as desigualdades sociais vividas pelo público da EJA a um determinismo de fracasso escolar, e Osório (2003), que ressalta como as transformações político-sociais e científicas do século XX demandaram uma educação específica para adultos.

O estudo detalha as principais mudanças ocorridas a partir da década de 1990, com destaque para o impacto das políticas neoliberais e da legislação educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os decretos subsequentes, que ora fragmentaram, ora buscaram integrar a Educação Profissional à Educação Básica. O Decreto nº 5.154/2004 e o Decreto nº 5.478/2005 são marcos na reaproximação da Educação Profissional à EJA, culminando na criação do Proeja. Em 2021, a Portaria nº 962 do MEC instituiu o Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, visando ampliar o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica, associando-a à formação profissional.

Os resultados apontam que, embora a legislação pós-Constituição de 1988 tenha reconhecido a educação como direito social, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios, sobretudo pela ausência de campanhas eficazes de busca ativa e pela ineficiência na implementação das diretrizes dos Planos Nacionais de Educação. Destaca-se ainda que, mesmo diante de retrocessos e dificuldades, a EJA/EPT permanece comprometida com a formação das camadas populares, tendo papel fundamental na superação da exclusão social e na promoção de equidade e inclusão. Por fim, reforça a importância de práticas educacionais justas e éticas, inspiradas por autores como Paulo Freire, para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente democrático.

Keywords // Palavras-chave: Educação Profissional; EJA/EPT.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Portaria MEC Nº 646/97 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acessado em 14 de fev.2026

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008c. Available at: <Available at: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm >. Access in: fev, 15, 2026.
» http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm

CERVO, Amando Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica. São Paulo: 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, Out. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 20 jan. 2026.

LAFFIN, M. Hermínia LF. Educação de Jovens e Adultos na Diversidade - Livro 1. 1. ed. Florianópolis: NUP, 2009. v. 500. 200p.

Conhecimentos de estudantes sobre a temática plásticos a partir de textos da revista Ciência Hoje das Crianças: aproximações com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e a Declaração de Incheon

Margarida Teixeira de Castro (1), Silvio Henrique Xavier da Silva (1), Maria José Costa dos Santos (1), Pablyana Leila Rodrigues da Cunha (1), Tânia Maria Rodrigues da Silva (1)

1 - Universidade Federal do Ceará

A educação científica contemporânea tem sido desafiada a promover práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a argumentação e a compreensão de problemáticas socioambientais presentes na vida cotidiana. Nesse contexto, a divulgação científica surge como um importante recurso didático visando a aproximação do conhecimento científico ao ambiente escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo tem como base a dissertação intitulada Divulgação científica em atividades extracurriculares: uma proposta didática envolvendo a argumentação e a temática plásticos nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará (ENCIMA/UFC). A pesquisa teve como objetivo analisar os conhecimentos prévios de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental acerca da temática plásticos, a partir de atividades fundamentadas em textos de divulgação científica da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC), relacionando essas percepções iniciais com discussões contemporâneas sobre sustentabilidade, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e os princípios da Declaração de Incheon para a Educação 2030. A investigação caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória, realizada com estudantes de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, Ceará-Brasil. No início da sequência didática proposta na pesquisa, foram utilizados cards de conhecimentos prévios, estratégia metodológica destinada a identificar percepções, ideias e experiências dos alunos sobre o uso e os impactos dos materiais plásticos no cotidiano. Esses registros permitiram mapear as concepções iniciais dos estudantes antes da leitura e discussão dos textos científicos selecionados. A proposta didática fundamentou-se na utilização de textos de divulgação científica voltados ao público infantojuvenil, que abordavam aspectos relacionados à produção, uso, descarte e impactos ambientais dos plásticos, temática relevante para o ensino de Ciências por dialogar diretamente com questões ambientais e sociais contemporâneas. A análise dos cards evidenciou que os estudantes já possuíam conhecimentos prévios relacionados ao uso cotidiano do plástico, especialmente associados a embalagens, utensílios domésticos e objetos presentes no ambiente escolar. Além disso, muitos alunos demonstraram preocupação com o descarte inadequado desses materiais, mencionando problemas como poluição, acúmulo de lixo e impactos sobre a natureza. Essas percepções iniciais revelam que os estudantes estabelecem relações entre ciência e cotidiano, ainda que de forma incipiente, indicando potencial para o desenvolvimento de discussões mais aprofundadas sobre sustentabilidade e responsabilidade socioambiental. Os resultados indicam que a identificação e valorização dos conhecimentos prévios constituem um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido, a utilização de textos de divulgação científica, associada a estratégias didáticas que considerem as experiências e percepções dos alunos, contribui para ampliação do diálogo entre ciência, sociedade e escola. Dessa forma, a temática dos plásticos, abordada por meio da divulgação científica, mostra-se uma possibilidade promissora para fomentar reflexões sobre sustentabilidade, cidadania e responsabilidade ambiental desde os primeiros anos da educação básica.

Keywords // Palavras-chave: Plásticos; ensino fundamental; ciências; Sustentabilidade.

AZEVEDO, A. S. F.; HERBST, M. H. Está chovendo microplástico! E agora? Química Nova na Escola, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 239-247, 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Ciências da Natureza. Brasília, DF: MEC, 2017.

CASTRO, M. T. de. Divulgação científica em atividades extracurriculares: uma proposta didática envolvendo a argumentação e a temática plásticos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2025. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/82802

CASTRO, Rebeca Oliveira; ARAUJO, Fábio Vieira de. Por que os microplásticos soltos na natureza fazem mal à saúde? Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, n. 274, p. 19, 2015.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2023.

DE PAOLI, M. A. Plásticos inteligentes. Química Nova na Escola, São Paulo, Edição Especial, p. 9-12, maio 2001.

ESPÓSITO, Breno Pannia. O que é o que é. Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, n. 225, p. 7–9, 2011

FAIAD, C. R. A divulgação científica em texto: guia prático para cientistas escreverem notícias científicas. [S. l.: s. n.], 2021. E-book.

FRANÇA, D. et al. As faces do plástico: uma proposta de aula sobre sustentabilidade. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 277-286, 2022. FRANCHETTI, S.;

MARCONATO, J. A importância das propriedades físicas dos polímeros na reci-

clagem. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 18, p. 42-45, 2003.
MATTOS, N. C. M. M.; PERES, P. E. C. Coletar e reconhecer o plástico: uma atitude em educação ambiental. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-12, 2010.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 02 mar. 2026.
SANTOS, Cristina. E para o lixo tudo ou nada. Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, n. 274, p. 3–5, 2015.
UNESCO. Declaração de Incheon: Educação 2030 – rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à aprendizagem ao longo da vida para todos. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 02 mar. 2026.

Decolonising the curriculum: a pending agenda for Portugal's public universities in the post-SDGs era?

Thomas Muhr (1)

1 - Iscte - Instituto Universitario de Lisboa

Over the past ten years, university curriculum decolonising (UCD) has become a globally growing field of study and practice, as part of decolonising the university, knowledge production, and disrupting coloniality at large (Guzmán-Valenzuela, 2021; Morreira/Luckett/Kumalo/Ramgotra, 2020; Shahjahan/Estera/Surla/Edwards, 2022). While 'de/colonisation' expresses formal juridical-political and territorial de/colonising, 'de/coloniality' refers to the intersectional structural material and cultural oppressions (e.g., classist, sexist/gendered, racist) perpetuated in/through the modern racial capitalist global system established over the past 500 years (Grosfoguel, 2007; Quijano, 2007). From a critical sociology of education perspective, the curriculum is central in the university's mission of social and epistemic reproduction, shaping not only students' momentary study and research activities but also their future acting as professionals, knowledge (re)producers and policy-makers (Gewirtz/Cribb, 2009).

Thus framed, this presentation reports preliminary findings from a decolonial analysis of university curricula from Portugal's 14 public universities. 'Curriculum' here means formal curriculum, i.e. taught content in written form including course/module outlines and descriptors, syllabi and reading lists. For this study, the publicly available course files (fichas de unidade curricular, FUCs) of the 1st Year mandatory and/or core courses of 234 social science programmes (Bachelor, Master, PhD) were retrieved throughout 2025/2026. Specifically, in accordance with the official categorisation by the Portuguese Directorate-General for Higher Education (DGES), the following social science sub-fields were included: Educational Sciences; Social and Behavioural Sciences; Sociology and Other Studies; Political Science and Citizenship; and Social and Behavioural Sciences – Programmes not Classified in any Other Area of Study. Supported by MAXQDA software, quantitative and qualitative content analysis used a register of terms, including the key terms (de)colonisation/(de)coloniality, and associated terms (e.g., apartheid, assassination, capitalism, cosmovision, embargo, fascism, imperialism, Indigenous, languaging, pluriversality, racism, sanctions, slavery, Whiteness). While work in progress, the preliminary findings alert to a systemic lack of colonial consciousness in Portugal's public universities' social science curricula.

This research aligns with the UN SDGs with respect to quality and diversity as a guiding principle for training and educational practices, regarding university education (SDG 4.3) and universities as 'a driver for the achievement of the full set of goals, through their role in human formation, knowledge production and innovation' (Chankseliani/McCowan, 2021: 1). It builds on two strands of critique the SDGs have been subjected to since their inception in 2015: from across the social sciences, for reproducing coloniality by promoting economic growth-based racial capitalism within the Western-centric, modernist-universalist development logic (Bell/Muhr, 2026; Death/Gabay, 2015; Freistein/Mahlert, 2015; Liverman, 2018; Salleh, 2016; Spann, 2017; van Norren, 2020; van Norren/Seehawer, 2025; Weber, 2017); and, from within sociology of education, for turning education into a mechanism of coloniality, by: reducing education to cognitive skills for human capital formation and individual professional progress (Chankseliani/McCowan, 2021; van Norren/Seehawer, 2025); reinforcing dependency by promoting South-to-North student migration (Heleta/Bagus, 2021; Yuan, 2022); and denying epistemological plurality (Brown/McCowan, 2018; Marovah/Mutanga, 2025; Minoia/Castro-Sotomayor, 2024; van Norren/Seehawer, 2025). Linking these critiques of the SDGs with the pending agenda of UCD in Portugal, this research joins the calls for decoloniality having to be integral to the global post-SDGs era.

Keywords // Palavras-chave: curriculum; coloniality; decolonisation; higher education.

Bell, K., and Muhr, T. (2026). Vivir Bien: effective, equitable and decolonial eco-social policy in Bolivia. In Bell, K., Foster, E., Silpa, S. (Eds), The Sage Handbook of Eco-Social Policy and Politics, Sage, Thousand Oaks, 608–625.

Brown, E., and McCowan, T. (2018). Buen Vivir: reimagining education and shifting paradigms. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48(2), 317–323. https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1427342

Chankseliani, M., and McCowan, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. Higher Education, 81, 1–8. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w

Death, C., and Gabay, C. (2015). Doing biopolitics differently? Radical potential in the post-2015 MDG and SDG debates. Globalizations, 12(4), 597–612. https://doi.org/10.1080/14747731.2015.1033172

Freistein, K., and Mahlert, B. (2016). The potential for tackling inequality in the Sustainable Development Goals. Third World Quarterly, 37(12), 2139–2155. https://doi.org/10.1080/01436597.2016.1166945

Gewirtz, S., and Cribb, A. (2009). Understanding Education: A Sociological Perspective. Cambridge: Polity Press.

Grosfoguel, R. (2007). The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. Cultural Studies, 21(2-3), 211–223. https://doi.org/10.1080/09502380601162514

Guzmán-Valenzuela, C. (2021). Disrupting curricula and pedagogies in Latin

American universities. Teaching in Higher Education, 26(7-8), 1019-1037. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1935846
Heleta, S., and Bagus, T. (2021). Sustainable development goals and higher education:
leaving many behind. Higher Education, 81, 163–177. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00573-8
Liverman, D. M. (2018). Geographic perspectives on development goals: constructive engagements and critical perspectives on the MDGs and the SDGs. Dialogues in Human Geography, 8(2), 168–185. https://doi.org/10.1177/2043820618780787
Marovah, T., and Mutanga, O. (2025). Reimagining higher education's role in development beyond 2030 through Ubuntu philosophy. Comparative Education Review, 69(4), 772–792. https://doi.org/10.1086/738636
Minoia, P., and Castro-Sotomayor, J. (2024). Education and socio-environmental justice in the pluriverse: decolonial perspectives. Globalizations, 21(2), 303–312. https://doi.org/10.1080/14747731.2024.2316880
Morreira, S., Luckett, K., Kumalo, S.H., and Ramgotra, M. (2020). Confronting the complexities of decolonising curricula and pedagogy in higher education. Third World Thematics, 5(1-2), 1–18. https://doi.org/10.1080/23802014.2020.1798278
Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. Cultural Studies, 21(2-3), 168–178. https://doi.org/10.1080/09502380601164353
Salleh, A. (2016). Climate, water, and livelihood skills: a post-development reading of the
SDGs. Globalizations, 13(6), 952–959. https://doi.org/10.1080/14747731.2016.1173375
Shahjahan, R., Estera, A., Surla, K., and Edwards, K. (2022). "Decolonizing" curriculum and pedagogy: a comparative review across disciplines and global higher education contexts. Review of Educational Research, 92(1), 73–113. https://doi.org/10.3102/00346543211042423
Spann, M. (2017). Politics of poverty: the post-2015 Sustainable Development Goals and
the business of agriculture. Globalizations, 14(3), 360–378. https://doi.org/10.1080/14747731.2017.1286169
van Norren, D. E. (2020). The Sustainable Development Goals viewed through Gross National Happiness, Ubuntu, and Buen Vivir. International Environmental Agreements 20, 431–458. https://doi.org/10.1007/s10784-020-09487-3
van Norren, D. E., and Seehawer, M. (2025). The future of Sustainable Development Goals and culture: addressing missing dimensions from four cosmovisions African Ubuntu, Latin-American Buen Vivir, Buddhist Happiness and Nordic Sami Arbediehtu. European Journal of Development Research, 37, 861–884. https://doi.org/10.1057/s41287-025-00708-6
Weber, H. (2017). Politics of 'leaving no one behind': contesting the 2030 Sustainable Development Goals agenda. Globalizations, 14(3), 399–414. https://doi.org/10.1080/14747731.2016.1275404
Yuan, T. (2022). Higher education beyond SDG4: China's scholarship provision in the global South. International Journal of Chinese Education, 11(3), 1–20. https://doi.org/10.1177/2212585X221136735

O potencial da aprendizagem baseada em jogos no ensino superior: O caso da resistência antimicrobiana nas Ciências da Saúde

Miguel Correia (1)(2)(3)

1 - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto
2 - Centro de Psicologia da Universidade do Porto
3 - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

A resistência antimicrobiana (RAM) constitui uma ameaça contemporânea à saúde pública global, configurando um fenómeno multifatorial ancorado na interseção entre saúde humana, animal e ambiental. O aumento da mortalidade associada à resistência a antibióticos e a fragilidade das respostas políticas, económicas e de saúde pública reforçam a necessidade de estratégias educativas capazes de promover literacia científica, pensamento sistémico e responsabilidade profissional no ensino superior.

Neste contexto, com o apoio da European University Alliance for Global Health, desenvolveu-se um projeto pedagógico assente na construção e implementação de um jogo educativo sobre RAM dirigido a 30 estudantes universitários das Ciências da Saúde (15 do 3º ano da licenciatura e 15 do 1º ano do mestrado). O projeto fundamentou-se na abordagem game-based learning (GBL), entendida como uma estratégia pedagógica que integra objetivos curriculares em ambientes lúdicos estruturados, promovendo uma aprendizagem ativa, a colaboração interdisciplinar e a transferência de conhecimento para contextos reais.

O desenho do jogo foi orientado pelo framework MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics), que permitiu estruturar a experiência pedagógica em três níveis complementares. Ao nível das mecânicas do jogo, integraram-se sistemas de pontos, níveis, quizzes e momentos de competição individual, promovendo a consolidação de conteúdos sobre a resistência antimicrobiana, o uso inadequado de antibióticos e abordagem One Health. Incluíram-se ainda sistemas de feedback imediato, reforçando a motivação intrínseca e a monitorização do desempenho.

Ao nível das dinâmicas do jogo, privilegiou-se a cooperação interdisciplinar, incentivando a análise crítica de árvores de problemas relativas à RAM e a construção coletiva de propostas de intervenção em contextos reais, exigindo dos estudantes a interpretação de dados epidemiológicos e a articulação entre determinantes da saúde e consequências clínicas.

Finalmente, ao nível da estética do jogo, o mesmo foi concebido na plataforma Genially enquanto uma narrativa imersiva, colocando os estudantes no papel de decisores de saúde pública confrontados com cenários progressivamente complexos de RAM (https://view.genially.com/6968414680bf855194544e56/interactive-content-escape-room-amr). As dimensões dos desafios (superação de obstáculos), descoberta (exploração de dados e soluções) e colaboração (sentimento de pertença a uma comunidade científica) contribuíram para potenciar a experiência de aprendizagem.

Numa perspetiva pedagógica, a construção do jogo permitiu mobilizar competências técnicas (e.g., análise de evidência científica e interpretação de dados epidemiológicos) e transversais (e.g., trabalho em equipa e resolução de problemas). O recurso à GBL estruturada pelo modelo MDA demonstrou potencial para transformar a aprendizagem num processo exploratório, colaborativo e cientificamente sustentado, exigindo articulação entre os níveis micro (mecanismos microbiológicos), meso (comunidades e instituições) e macro (governação das políticas públicas).

Assente nesta esteira, a presente comunicação pretende explanar o processo de trabalho interdisciplinar levado a cabo para elaborar o jogo, bem como a base concetual do mesmo. E ainda apresentar os resultados do processo de aprendizagem, incluindo o feedback dos estudantes recolhido por questionário.

Keywords // Palavras-chave: Resistência Antimicrobiana, Game-Based-Learning, Ensino Superior.

Aggarwal, R., Mahajan, P., Pandiya, S., Bajaj, A., Verma, S. K., Yadav, P., Kharat, A. S., Khan, A. U., Dua, M., & Johri, A. K. (2024). Antibiotic resistance: A global crisis, problems and solutions. Critical Reviews in Microbiology, 50(5), 896–921. https://doi.org/10.1080/1040841X.2024.2313024

Antimicrobial Resistance Collaborators. (2022). Global burden of bacterial antimicrobial resistance in 2019: A systematic analysis. The Lancet, 399(10325), 629–655. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02724-0

Baweja, R., Singh, M., Shukla, S., Ravi, R., Ahmad, R., & Mishra, A. (2025). Antimicrobial resistance: Mechanism, causes, prevention and societal impact. The Microbe, 9, 100617. https://doi.org/10.1016/j.microb.2025.100617

Brüssow, H. (2024). The antibiotic resistance crisis and the development of new antibiotics. Microbial Biotechnology, 17, e14510. https://doi.org/10.1111/1751-7915.14510

GBD 2021 Antimicrobial Resistance Collaborators. (2024). Global burden of bacterial antimicrobial resistance 1990–2021: A systematic analysis with forecasts to 2050. The Lancet, 404, 1199–1226. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(24)01867-1

Khan, R. T., Sharma, V., Khan, S. S., & Rasool, S. (2024). Prevention and potential remedies for antibiotic resistance: Current research and future prospects. Frontiers in Microbiology, 15, 1455759. https://doi.org/10.3389/fmicb.2024.1455759

Hunicke, R., LeBlanc, M., & Zubek, R. (2004). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. In Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI (Vol. 4, No. 1). https://www.researchgate.net/publication/228884866_MDA_A_Formal_Approach_to_Game_Design_and_Game_Research

Lozza, R., & Rinaldi, G. P. (2017). O uso dos jogos para a aprendizagem no ensino superior. Caderno PAIC, 18(1), 575–592. https://cadernopaic.fae.edu/

cadernopaic/article/view/264
Zhan, Z., He, L., Tong, Y., Liang, X., Guo, S., & Lan, X. (2022). The effectiveness of gamification inprogramming education: Evidence from a meta-analysis. Computers and Education: ArtificialIntelligence, 3, 100096. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100096

"What is really difficult to deal with is the colonial legacy": The development of IB World Schools in Mozambique

Anne Schippling (1)

1 - CIES - Centro de Investigação e Estudos De Sociologia - Iscte

International education, offered by the global provider of the International Baccalaureate (IB), is still very limited in the lusophone world, especially in the African Portuguese-speaking context (about the spread of IB in Africa in general, see, for example, Bunnell, 2016). There currently exist four IB World Schools in Mozambique and one in Angola, in the other lusophone countries of the African continent, such as Guinea Bissau, Cape Verde or São Tomé and Príncipe there are no schools that offer IB curricula (IB, 2026a).

Responding to a lack of research on the situation of international education, and especially of IB World Schools in Africa, we present some results of a qualitative study on the implementation and development of IB schools in Mozambique, especially the region of Maputo, where most of these schools are concentrated (e.g. Schippling & Abrantes, 2025). All of these schools are private and can be considered as a segment of elite education as they are generally only accessible to upper social classes.

Our study comprises an analysis of school websites and data bases (e.g. IB, 2026b) and semi-structured interviews with IB representatives and members of the school board of all IB World Schools in the Maputo region. The empirical corpus was analysed with the documentary interpretation method (e.g. Nohl, 2017). From a theoretical perspective, we draw on a global comparative approach, based on actor-network-theory (e.g. Resnik, 2016), in a critical approach on the social reproduction of elites (e.g. Bourdieu, 1989) as well as on postcolonial approaches on education (e.g. Takayama et al., 2016).

The focus of our discussion is, firstly, to understand the structures and power relations within the field of IB World Schools in the region of Maputo, and, secondly, to reflect on these relations in light of questions related to social and educational inequalities and postcolonial challenges.

Keywords // Palavras-chave: International Baccalaureate, postcolonial challenges, Mozambique.

Bourdieu, P. (1989). La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps. Éditions de Minuit.

Bunnell, T. (2016). The dearth of International Baccalaureate schools across Africa. Africa
Education Review, 13(2), 181–195.

IB (International Baccalaureate) (2026a). Country Brazil. Retrieved February 23, 2026, from
https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school

IB (International Baccalaureate) (2026b). Facts and figures. Retrieved February 23, 2026, from https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/

Nohl, A.-M. (2017). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5th ed.). Springer VS.

Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: A global comparative approach. Globalisation, Societies and Education, 14 (2), 298–325.

Schippling, A., & Abrantes, P. (2025). IB World Schools in the lusophone world: An exploratory field study in São Paulo, Lisbon and Maputo. International Studies in Sociology of Education, 34(2), 177–196.

Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. Comparative Education Review, 61(S1), 1–24.

Importância do desenvolvimento de ações educativas e participativas na integração de população refugiada

Joana Vaz Ferreira (1)

1 - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Diversos autores defendem que parece existir a perceção de que população refugiada não teve uma vida prévia (La Spina, 2020; Nayeri, 2019; Phillimore, 2024; Ther, 2023). Assume-se que, ao serem acolhidos num novo país, só têm necessidades e não possuem qualquer experiência de vida, competência, vontade e agência. Que as perdas que sofreram lhes apagaram a identidade, capacidade de sonhar, de ter esperança e força para zelar por si próprias e respetivas famílias. Como se estar refugiado fosse uma incapacidade que se cola à pele e leva a que tenham de ser os outros a ter de decidir quem e como são, e para onde devem ir (La Spina, 2020; Nayeri, 2019). Esta visão exclusivamente humanitarista torna as pessoas em objetos passivos e não ativos (La Spina, 2020; Ther, 2023). Pessoas outrora independentes, orgulhosas das suas vidas e do seu estatuto social, com vidas organizadas e autodeterminadas por si próprias, veem-se numa posição de ausência de controlo sobre a sua própria alimentação, educação, saúde, entre outras dimensões (Nayeri, 2019; Ther, 2023). Este modo de atuação assistencialista deixa as pessoas à margem, frustradas e com a dignidade ferida (Ther, 2023). A relação desigual de poder acontece e é perpetuada, porque este assistencialismo se reveste de boa vontade, de piedade e é por isso aceite, sem que se analise e reflita, com rigor, acerca do impacto que a mesma pode ter no aumento do sofrimento destas pessoas (Nayeri, 2019; Spivak, 2021).

Com este resumo pretende-se analisar a importância de desenvolver ações sustentáveis, que considerem sempre a participação ativa da população refugiada na reconstrução das suas vidas. A análise partirá dos resultados obtidos numa investigação de doutoramento em Ciências da Educação, que visou compreender como a proteção internacional da pessoa humana decorre em Portugal. Defende-se que os processos de integração neste âmbito devem ser de natureza educativa até porque população refugiada não necessita de salvação. Precisa de se sentir parte da sociedade de acolhimento e de ser tratada com a dignidade que merece (Nayeri, 2019). São, assim, necessárias abordagens de longo prazo, mais do que ações de curto ou médio prazo, para permitir que as pessoas adquiram conhecimentos e competências e compreendam como funciona o país de acolhimento, bem como os seus direitos e deveres (UNESCO, 2019; Phillimore, 2024). Desenvolver um acompanhamento e ações sob uma perspectiva educativa, não diretiva, permite que as pessoas consigam lidar com o impacto da rotura provocada pelo abandono do seu país, e de tudo o que sempre conheceram. Permite, ainda, que consigam definir como conseguirão ser e estar noutro lugar, conhecendo as possibilidades existentes e podendo escolher livremente, ao invés de apenas serem conduzidos para determinado caminho (Nayeri, 2019; UNESCO, 2019; Phillimore, 2024).

Keywords // Palavras-chave: População refugiada; integração; educação; participação.

La Spina, E. (2020). La Vulnerabilidad de las personas refugiadas ante el reto de la integración. ARANZADI.

Nayeri, D. (2019). The Ungrateful Refugee. What immigrants never tell you. Canongate.

Phillimore, J. (2024). From mere life to a good life: Shifting refugee integration policy from outcomes to capabilities. Refugee Survey Quarterly, 43, 387-409. doi:https://doi.org/10.1093/rsq/hdae014

Spivak, G. (2021). Pode a subalterna falar? Orfeu Negro.

Ther, P. (2023). Os intrusos: Refugiados na Europa desde 1442. Edições 70.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). Proteção do direito à educação dos refugiados. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por

ICRE2026-89245

ART'THEMIS+ UMAR Program: Primary Prevention of Gender-Based Violence in Schools

Ana Teresa Dias (1), Margarida Pacheco (1), Beatriz Pinto (1), Margarida Maia (1)

1 - Associação UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta)

Gender-based violence constitutes a complex social phenomenon widely recognised as a public health problem and a violation of human rights. In Portugal, this issue is rooted in persistent gender stereotypes that sustain a patriarchal and sexist culture, legitimising unequal power relations between men and women (European Commission, 2023; Magalhães et al., 2017, 2020, 2022). These stereotypes are socially constructed and transmitted from an early age through socialisation processes occurring within family, school and cultural contexts. As a result, they contribute to the reproduction of structural inequalities and to the normalisation of different forms of violence and discrimination. These inequalities may also intersect with other forms of social oppression, such as racism, xenophobia, classism, LGBTQIA+phobia, ableism and ageism, highlighting the intersectional nature of social inequalities (CIG, 2020).

In this context, the primary prevention of gender-based violence emerges as a key strategy to address this social challenge (ENEC, 2016). Several policy recommendations and international frameworks emphasise the importance of educational interventions targeting children and young people and promoting critical reflection on social norms, power relations and gender inequalities (Council of Europe, 2011; UN, 1995; UN, 1979). Within this framework, schools represent a privileged space for pedagogical practices oriented towards citizenship education, enabling critical and transformative learning processes (Cohen et al., 2025; Leite & Rodrigues, 2001).

UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta (NGO) developed in 2004 a primary prevention programme addressing gender-based violence in school contexts. Since 2014, this intervention has been implemented through the ART'THEMIS+ Project in schools from the districts of Porto, Braga, Coimbra, and Autonomous Region of Madeira. The programme is characterised by systematic intervention throughout the school year with specific class groups, aiming to promote gender equality, human rights and active citizenship among children and young people. The intervention is implemented with classes ranging from kindergarten to secondary education and usually includes an average of 12 sessions per class each school year. According to UMAR's pedagogical philosophy, sustained intervention with the same class for at least three consecutive school years is considered essential to promote meaningful and lasting changes in attitudes and mentalities (Magalhães et al., 2017, 2020, 2022).

ART'THEMIS+ is based on an approach inspired by Freirean and feminist pedagogies combined with project-based methodology (Dewey, 1916; Kilpatrick, 1918). This approach prioritises participatory educational processes centred on participants and their lived experiences. Sessions use artistic tools and pedagogical games to explore children's and young people's conceptions, values and experiences, fostering critical reflection and the deconstruction of gender stereotypes. These methodologies stimulate creativity, autonomy and critical thinking, promoting meaningful learning processes (Canotilho et al., 2010; Vasconcelos, 2011).

Programme evaluation is conducted continuously through quantitative and qualitative methodologies. Pre- and post-test instruments analyse changes in participants' conceptions and attitudes regarding gender equality and violence. Results show positive impacts, including changes in gender representations and reduced adherence to sexist values.

Thus, the ART'THEMIS+ Project highlights the potential of participatory educational interventions to address contemporary social challenges by promoting gender equality, preventing violence and developing critical competencies among children and young people.

Keywords // Palavras-chave: Gender-based violence;Citizenship education;Primary prevention;Gender equality.

Canotilho, A. P., Magalhães, M. J., & Gradíssimo, A. (2010). Prevenção da violência de género: Arte como ferramenta para a mudança social e consciência coletiva [Preventing gender-based violence: Art as a tool for social change and collective awareness]. Fazendo Género 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos.

Cohen, A., Kolikant, Y. B. D., Sapir, M., Resnik, J., & Patterson, T. J. (2025). Pedagogies of dialogue in global citizenship education: Pre-service teachers navigate controversial issues across borders. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 1–13. https://doi.org/10.1080/01596306.2025.2574981

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2020). Guia de requisitos mínimos para programas e projetos de prevenção primária da violência contra as mulheres e violência doméstica [Guide to minimum requirements for programmes and projects on primary prevention of violence against women and domestic violence]. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/08/172-20_GUIA_REQUISITOS_MINIMOS.pdf

Costa, D. C. (2013). Entre a prevenção primária e terciária: Uma experiência de mediação socioeducativa na prevenção da violência de género/doméstica [Between primary and tertiary prevention: A socio-educational mediation experience in the prevention of gender/domestic violence] (Master's thesis, University of Porto).

Council of Europe. (2011). Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence (Istanbul Convention). https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1878&tabela=leis

Dewey, J. (1916). Democracy and education. Southern Illinois University Press.
European Commission. (2023). Gender equality in and through education: Issue paper. Publications Office of the European Union.
Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process. Teachers College, Columbia University.
Leite, C., & Rodrigues, M. L. (2001). Jogos e contos numa educação para a cidadania [Games and stories in citizenship education]. Ministry of Education – Institute for Educational Innovation.
Magalhães, M. J., Pacheco, M., Maia, M., Dias, A. T., Iglesias, C., Beires, A., Mendes, T., Pontedeira, C., & Wiedemann, A. (2020). Violências e violência de género: Prevenção primária na escola [Violence and gender-based violence: Primary prevention in schools]. UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta.
Ministry of Education. (2016). National strategy for citizenship education (Order No. 6172/2016, May 10). Diário da República.
United Nations General Assembly. (1979). Convention on the elimination of all forms of discrimination against women. https://plataformamulheres.org.pt/docs/PPDM-CEDAW-pt.pdf
United Nations General Assembly. (1995). Beijing declaration and platform for action. https://plataformamulheres.org.pt/site/wp-content/ficheiros/2016/01/Plataforma-Accao-Pequim-PT.pdf
Vasconcelos, T. (2001). Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira" [Project work as a "pedagogy of the frontier"]. Da Investigação às Práticas, 1(3), 8–20.

Socialização e Acolhimento de Docentes no Agrupamento de Escolas Onboarding – da conceptualização à prática.

Sofia Gonçalves (1)(2), José Manteigas (1)(3), Mário Rocha (1)

1 – Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra
2 – inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico de Coimbra
3 – Agrupamento de Escolas Figueiró dos Vinhos

O bem-estar no trabalho e a possibilidade de conciliação entre a vida pessoal e profissional têm vindo a assumir um papel central nas estratégias das organizações, sendo reconhecidos como fatores determinantes para o seu sucesso. Para a sua concretização, as organizações devem desenvolver planos estruturados de acolhimento e integração de colaboradores, facilitando a sua adaptação à cultura, ao contexto e ao sistema organizacional, de modo a promover comportamentos alinhados com as expectativas institucionais.

A presente comunicação pretende dar a conhecer o percurso desenvolvido ao longo deste trabalho, bem como as principais conclusões e propostas dele decorrentes. Partindo de uma revisão teórica sustentada em referências bibliográficas relevantes sobre a temática do bem-estar organizacional, da integração profissional e da liderança em contexto educativo, procurou-se analisar a aplicabilidade de práticas promotoras de bem-estar ao setor da escola pública em Portugal, com especial incidência no corpo docente. Paralelamente, foi objeto de reflexão o papel das lideranças escolares na criação de condições favoráveis à implementação dessas práticas, reconhecendo-se a sua influência decisiva na definição de prioridades, na mobilização de recursos e na consolidação de uma cultura organizacional positiva.

Com base na análise de documentos estruturantes de um agrupamento de escolas – designado, para efeitos deste estudo, Agrupamento de Escolas Onboarding, entidade fictícia, mas inspirada em realidades concretas – procedeu-se à realização de uma análise SWOT. Esta análise permitiu identificar forças e oportunidades, mas também fragilidades e ameaças, evidenciando, de forma clara, a inexistência de um plano estruturado de acolhimento de docentes e de um manual específico que sistematizasse informações essenciais para a sua integração. Tal lacuna revelou-se particularmente significativa num contexto em que a mobilidade docente e a colocação anual de professores em novos estabelecimentos de ensino são realidades frequentes.

Face ao diagnóstico realizado, foi concebido um Manual de Acolhimento de Docentes, integrado num Plano de Acolhimento delineado para o referido agrupamento. Este plano estrutura-se em diferentes fases – acolhimento inicial, acompanhamento ao longo do primeiro período e avaliação do processo de integração – e define responsabilidades claras para os diferentes intervenientes, nomeadamente direção, coordenações intermédias e docentes mentores. O Manual de Acolhimento, enquanto instrumento orientador, reúne informações sobre a estrutura organizacional, os documentos reguladores, os procedimentos administrativos, os projetos em curso, os recursos disponíveis e os canais de comunicação interna, assumindo-se como um guia prático e acessível.

Em última análise, acredita-se que a implementação de um Plano e de um Manual de Acolhimento estruturados poderá contribuir não apenas para o reforço do bem-estar dos docentes, mas também para a melhoria do clima organizacional e, consequentemente, para o sucesso educativo dos alunos. Ao investir na qualidade da integração profissional e no apoio às pessoas que constituem o núcleo da ação educativa, a escola reforça a sua capacidade de cumprir a sua missão e de responder, de forma mais eficaz e humanizada, aos desafios do presente.

Keywords // Palavras-chave: Manual de acolhimento-Socialização-Acolhimento-Integração-Bem-estar docente.

Almeida, M. M., Costa, E., Pinho, A. S., & Pipa, J. (2018). Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? Revista Portuguesa de Educação, 31(2), pp. 196-214. https://doi.org/10.21814/rpe.14278

Chiavenato, I. (2014). Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações (4.ª ed.). SP, Brasil: Manole.

Chiavenato, I. (2020). Gestão de pessoas : o novo papel da gestão do talento humano (5.ª ed.). Sáo Paulo: Editora Atlas Ltda.

Gomes, R., & Sousa, D. (2023). The Relevance of structured onboarding in the assimilation of organizational culture. World Journal of Advanced Research and Reviews, 18(1), pp. 690-697. https://doi.org/10.30574/wjarr.2023.18.1.0659

Jeske, D., & Olson, D. (2021). Onboarding new hires: recognising mutual learning opportunities. Journal of Work-Applied Management, 14(1), pp. 63-76. https://doi.org/10.1108/JWAM-04-2021-0036

Neves, M. d. (2025). The relationship between ethical leadership, teacher motivation, and commitment in public schools in Portugal. Frontiers in Education, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1456685

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

Construindo pontes para a Educação do Futuro: Uma análise crítica sobre o Caderno de Encargos para a aquisição de serviços para a implementação de um ecossistema de aprendizagem com IA em Portugal.

Susana Cristina Galaio Montinhos Alves (1)

1 - Universidade Lusófona de Lisboa

Este artigo apresenta uma análise crítica do "Caderno de Encargos elaborado pelo Ministério da Educação para a aquisição de serviços para a implementação de um Ecossistema de Aprendizagem em 2026".

Foi adotada uma abordagem qualitativa que combina uma revisão sistemática da literatura sobre ecossistemas de aprendizagem com inteligência artificial recorrendo ao PRISMA 2020, análise documental do Caderno de Encargos, e sistematização conceptual baseada em cinco eixos analíticos específicos: relevância dos requisitos, exequibilidade do projeto, alinhamento pedagógico, questões éticas e privacidade, e ainda, sustentabilidade e escalabilidade.

Importa compreender mais aprofundadamente as suas propostas realizando uma avaliação dos seus pontos fortes e fracos, centrando-se na coerência entre as propostas, na criticidade e na correspondência com as tendências educativas e tecnológicas globais.

Incluem-se algumas comparações internacionais com Singapura, Estónia, Noruega e Finlândia, sobre a integração da IA em educação e exploram-se princípios éticos (UNESCO, 2021; AI Act, 2024).

Acresce a esta análise, um enquadramento teórico-pedagógico do Ecossistema de Aprendizagem com IA com referência a reconhecidos interlocutores na área da educação. Com esta interligação será possível fazer a sua contextualização com os nobres contributos e pensamentos ligados à educação.

As escolas vivem, provavelmente, uma mudança de paradigma, cuja importância estratégica contrasta com os debates sobre limitações e formas de responder às necessidades atuais. O sucesso do Ecossistema depende do equilíbrio entre inovação tecnológica, fundamentos pedagógicos e enquadramento ético-regulatório.

Keywords // Palavras-chave: Educação;InteligênciaArtificial;EcossistemadeAprendizagem.

Bertalanffy, L. von (1968). General system theory: Foundations, development, applications. George Braziller. https://archive.org/details/generalsystemthe0000bert_f7s2

Boaventura de Sousa Santos. (2018). A gramática do tempo: Para uma nova cultura política. https://www.boaventurasantos.com

Direção-Geral da Educação (DGE). (2024). Caderno de Encargos para a Implementação de um Ecossistema de Aprendizagem. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/caderno_de_encargos_-_red_es_e_ep.pdf

Direção-Geral da Educação. (2023). Consulta preliminar de mercado ao abrigo do artigo 35.º – Ecossistema de Aprendizagem. Lisboa: DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/consulta_preliminar_ecossistema_de_aprendizagem.pdfDownes, S. (2007). Learning networks in practice. Emerging Technologies for Learning, 2, 19–27. https://nrc-publications.canada.ca/eng/view/accepted/?id=fa5f5f4d-b6c8-4dac-ab6e-49b75570f988

Downes, S. (2007). Learning networks in practice. Emerging Technologies for Learning, 2, Becta.
http://www.mmiweb.org.uk/publications/ict/emerging_tech02.pdf

Foucault, M. (1999). Vigiar e punir: Nascimento da prisão (14.ª ed.). Edições 70. (Obra original publicada em 1975). https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17637/material/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf

Government of Estonia. (2020). Education Nation + KrattAI. https://www.educationnation.ee

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign. https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning

Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence: The future of education in the 21st century. London: UCL Institute of Education Press. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/1/Machine%20Learning%20and%20Human%20Intelligence.pdf

Ministério da Educação. (2024). Despacho n.º 6457-A/2024, de 7 de junho. Diário da República. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6457-a-2024-868243133

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025). Portaria n.º 758/2025, de 15 de dezembro. Diário da República. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/758-2025-979315191

Norwegian Digital Learning Arena (NDLA). (2023). NDLA digital learning resources.
https://www.ndla.no

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). (2nd ed.). John Wiley & Sons. https://www.scribd.com/document/246444470/1978-Katz-Kahn-Psychology-of-Organisation

OpenAI. (2025). ChatGPT (modelo CPT-5) [Large language model]. https://chatgpt.com

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, 372(71). https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Presidência do Conselho de Ministros. (2023). Decreto Lei n.º 61/2023, de 24 de julho. Diário da República, 1.ª série. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/61-2023-216055961

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466

Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge: Polity Press. https://www.researchgate.net/publication/376087318_robos_devem_substituir_os_professores_Uma_abor-

dagem_de_Neil_Selwyn
Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
Tabuenca, B., Kalz, M., Drachsler, H., & Specht, M. (2021). Affordances and core functions of smart learning environments: A systematic literature review. IEEE Transactions on Learning Technologies, 14(2), 129–145. https://doi.org/10.1109/TLT.2021.3067946
UNESCO. (2021). Recommendation on the ethics of artificial intelligence. Paris: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137
Veiga, S. & Andrade, R. (2019). Integração das TIC na educação portuguesa. Revista Portuguesa de Educação, 33(2), 45-67. https://doi.org/10.21814/rpe.20133n2a3
Vygotsky, L. S. (1984). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf?utm_source=chatgpt.com
Williamson, B. (2017). Big data in education: The digital future of learning, policy and practice. London: SAGE.
https://www.researchgate.net/publication/338750109_Big_Data_in_Education_The_digital_future_of_learning_policy_and_practice
Williamson, B. (2022). Education governance and datafication: The expanding power of digital policy networks. Springer. https://www.researchgate.net/publication/334008102_Datafication_of_Education

A Descentralização da Educação em Portugal: Perceção de docentes, direções escolares e Conselheiros Municipais de Educação

José Carlos da Silva Gouveia (1)(2), Paula Cristina Romão Pereira (1), Belén Caballo Villar (2)

1 - Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação (Portugal)
2 - Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

A temática da descentralização de competências foi concretizada pelo Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro, que transferiu competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da Educação. No entanto, apesar da implementação do referido Decreto-Lei, permanece pouco estudada a perceção dos principais atores educativos sobre os efeitos reais da descentralização.

Neste âmbito há um conjunto de alterações nas escolas que envolvem docentes e direções escolares, bem como ao nível dos Conselhos Municipais de Educação em que se procura garantir que as políticas, projetos e programas educativos municipais são pensados de forma integrada e participativa.

O estudo pretende analisar e comparar as perceções de docentes, direções escolares e conselheiros municipais de educação sobre os impactos da descentralização na educação em Portugal Continental. Adotou-se uma abordagem quantitativa, através de inquérito por questionário validado, aplicado a cerca de 3000 docentes/direções e 650 conselheiros municipais.

Dos dados já recolhidos, verificámos que a maioria dos docentes e dos conselheiros municipais de educação consideram que a transferência de competências trouxe ou possibilitou uma maior proximidade e parceria entre os municípios e os agrupamentos de escolas, maior participação e maior visibilidade em projetos educativos municipais. Assumem-se ainda como benefícios da transferência de competências as melhorias nas infraestruturas, otimização de recursos e possíveis vantagens na gestão quotidiana das escolas. Tanto os docentes como os conselheiros municipais de educação valorizam a construção, manutenção e a modernização do parque escolar, pretendem o reforço de equipamentos informáticos e uma rede de internet de qualidade.

A mesma maioria dos docentes considera que há maior dificuldade no acesso a recursos, aumento de burocracia e desigualdades entre diferentes territórios. É posto em causa o apoio financeiro que é transferido considerando-o insuficiente para cobrir todas as necessidades e, por outro lado, referem que as mudanças introduzidas não trouxeram melhorias significativas aos resultados escolares dos alunos. Valorizam a colaboração do município e a participação das famílias na promoção do sucesso escolar. Os conselheiros municipais de educação são também críticos quanto à insuficiência do financiamento e quanto ao excesso de burocracia, referindo ainda como aspetos críticos a carência recorrente de assistentes operacionais, a extensão dos horários e a existência de turmas heterogéneas.

Ao nível dos docentes há a forte perceção de que o processo de transferência de competências não trouxe um impacto qualitativo significativo. Pelo contrário, muitos entendem que é preciso corrigir (ou até reverter) este processo, a fim de garantir um ensino equitativo e de qualidade para todos os alunos. Os conselheiros consideram que a relação entre escolas e municípios é complexa e multifacetada. No entanto, há consenso na importância de investir na formação integral dos alunos, garantindo autonomia pedagógica às escolas e transparência na atuação do município para prevenir desigualdades e riscos de instrumentalização política.

Keywords // Palavras-chave: Descentralização, Educação, Docentes, Conselheiros.

Carvalho, L. M. (2019). Políticas educativas como ação pública. Revista Portuguesa de Educação, 32(2), 7–26.

Coutinho, C. (2014). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Edições Almedina.

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. (2019). Diário da República. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=3000&tabela=leis

Fernandes, A. S. (2005). Descentralização e desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: Uma panorâmica europeia. In J. Formosinho et al. (Eds.), Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. ASA.

Fernandes, A. S. (2005a). Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho et al. (Eds.), Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação (pp. 193–223). ASA.

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho et al. (Eds.), Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. ASA.

Gonçalves, E., Sebastião, J., & Capucha, L. (2021). A transferência de competências educativas em Portugal: Racionalidades, práticas e tensões. Sociologia, Problemas e Práticas, 96, 9–28.

Machado, J. (2014). Educação, território e desenvolvimento local. De Facto.

Pinhal, J. (1996). A administração da educação: Os caminhos da descentralização. Edições Colibri.

Pinhal, J. (2012). Municípios e educação. EDUCA.

Seabra, T., Carmo, R. M., Baptista, I., & Fontes, A. (2014). Avaliação da descentralização da educação. DGEstE.

Silva, M. M. (2014). Associações de pais e políticas educativas municipais. Revista Lusófona de Educação, 28, 77–95.

Special Education and Inclusive Pedagogy

Educação Especial e Pedagogia Inclusiva

Aprendizagem cooperativa como dispositivo inclusivo de inovação pedagógica em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo (1), Paula Isabel Marques Martins Baptista Querido (2)

1 - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra
2 - Universidade de Vigo, Espanha

A melhoria da qualidade educativa em línguas estrangeiras depende de mudanças que contemplem a participação dos alunos e não apenas a tipologia das atividades. Este trabalho analisa como professores de Espanhol, em formação contínua, interpretam a aprendizagem cooperativa como núcleo de inovação pedagógica e como a relacionam com a diversidade, a equidade e o sucesso na prática.

A aprendizagem cooperativa é entendida como um dispositivo que organiza a interdependência positiva, a responsabilidade individual e a interação promotora, produzindo oportunidades de linguagem em uso e apoio entre os pares. A inovação pedagógica é conceptualizada como reconfiguração do sentido social da aprendizagem, articulação entre orientações locais e sistémicas e centralidade nos educandos, com foco em barreiras e apoios que tornam a diferença um princípio de desenho pedagógico.

A investigação adota uma abordagem qualitativa interpretativa baseada em análise documental. O corpus integra o programa de uma ação de formação acreditada em regime e-learning (50 horas) e dez relatórios de reflexão individual elaborados no final do percurso pelos formandos. A análise temática combinou categorias dedutivas alinhadas com a grelha de reflexão e categorias indutivas emergentes, com matriz de evidências e releitura cruzada. A unidade de análise foi a resposta por pergunta, procurando coerência e divergências, e registando exemplos de ações, condições e limitações apontadas.

Nas respostas sobre cooperação e autoanálise das práticas, os formandos atribuem à aprendizagem cooperativa efeitos na comunicação, na negociação e na coesão do grupo, descrevendo-a como promotora de motivação e de responsabilidade partilhada. A inovação é associada a trabalho por projetos, tarefas contextualizadas e abertura à comunidade escolar, sendo frequente a ligação a competências de cidadania. Uma parte significativa reconhece a heterogeneidade de ritmos e necessidades e identifica a cooperação como via de apoio, enquanto outros mantêm formulações genéricas.

A discussão indica apropriação consistente da linguagem da inovação e da centralidade do aluno, mas fragilidades na operacionalização de princípios inclusivos. Sem papéis claros, apoios linguísticos graduados e monitorização do contributo individual, a cooperação pode amplificar assimetrias e invisibilizar alunos com menor voz. Os dados sugerem tensão entre a valorização da autonomia discente e a necessidade de estruturas explícitas que garantam participação equitativa e bem-estar.

Conclui-se que a formação favoreceu uma compreensão aprofundada da aprendizagem cooperativa como estratégia de qualidade educativa e de atenção à diversidade, mas que a transferência para a sala de aula exige tornar observáveis as decisões de desenho pedagógico. A contribuição reside em identificar padrões de entendimento e pontos críticos na passagem do discurso para procedimentos replicáveis.

Recomenda-se integrar procedimentos de cooperação inclusiva em cenários de aprendizagem de Espanhol: papéis rotativos acessíveis, critérios partilhados, rotinas de verificação de participação, auto e coavaliação e momentos de feedback. Para investigação futura, sugere-se triangulação com cenários produzidos, evidências de aula e indicadores de participação, sustentando decisões orientadas por equidade e sucesso.

Keywords // Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; Inclusão; Diferenciação pedagógica.

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. Cogent Education, 10(1), 2218191. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191

Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J., & Terrenzio, S. (2024). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. British Journal of Educational Technology, 55(1), 113–138. https://doi.org/10.1111/bjet.13328

Darvin, R., & Hafner, C. A. (2022). Digital literacies in TESOL: Mapping out the terrain. TESOL Quarterly, 56(1), 865–884. https://doi.org/10.1002/tesq.3161

Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. Journal of Second Language Writing, 52, 100788. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788

Gurzynski-Weiss, L. (2024). Domain-specific research methods in instructed second language acquisition: A next step for research integrity and impact. Annual Review of Applied Linguistics, 44, 19–44. https://doi.org/10.1017/S0267190524000102

Guo, P., & Wang, Z. (2025). Implementation fidelity of universal design for learning and effects on student achievement, engagement and belonging. Scientific Reports. https://doi.org/10.1038/s41598-025-30079-1

Jakonen, T., Jauni, H., & Sert, O. (2025). Achieving joint attention and understanding of task responsibilities in synchronous hybrid L2 classroom group work. Applied Linguistics, 46(2), 211–229. https://doi.org/10.1093/applin/amae017

Jorre de St Jorre, T., Boud, D., & Johnson, E. D. (2021). Assessment for distinctiveness: Recognising diversity of accomplishments. Studies in Higher Education, 46(7), 1371–1382. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1689385

Kos, T. (2024). Enhancing young learners' peer collaboration: Pedagogical ideas for language teachers. TESOL Quarterly, 59(1), 541–551. https://doi.org/10.1002/tesq.3344

Li, Z., Hampson, P., Thurston, A., & O'Keeffe, J. (2024). The outcome of peer tutoring for second language (L2) writing: A meta-analysis. International Journal of Educational Research Open, 6, 100422. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100422

Liu, Y., Thurston, A., & Ye, X. (2024). Technology-enhanced cooperative language learning: A systematic review. International Journal of Educational Research, 124, 102314. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102314

Mežek, Š., Pecorari, D., & Shaw, P. (2022). Scaffolding L2 academic reading and self-regulation through task and feedback. TESOL Quarterly. https://doi.org/10.1002/tesq.3018

Nieminen, J. H. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. Teaching in Higher Education. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. Studies in Higher Education, 46(11), 2245–2261. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322

Sulla, F., Monacis, D., & Limone, P. (2023). A systematic review of the role of teachers' support in promoting socially shared regulatory strategies for learning. Frontiers in Psychology, 14, 1208012. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1208012

Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., & Jorre de St Jorre, T. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking contemporary strategies in assessment design. Higher Education Research & Development. https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451

Tamimy, M., Rashidi, N., & Koh, J. H. L. (2023). The use of cooperative learning in English as foreign language classes: The prevalence, fidelity, and challenges. Teaching and Teacher Education, 121, 103915. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103915

Tanaka, M. (2025). Impact of group work environment and size on L2 motivation in project-based learning. System, 126, 103314. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103314

Tao, J., & Gao, X. (Andy). (2022). Teaching and learning languages online: Challenges and responses. System, 107, 102819. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819

Zhang, Z., Liu, T., & Lee, C. B. (2021). Language learners' enjoyment and emotion regulation in online collaborative learning. System, 98, 102478. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102478

O caderno de comunicação como estratégia pedagógica inclusiva para estudantes não verbais

Angela Janaina Ferreira Fornazier (1)

1 - Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbais no processo educativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental envolve diversos desafios, entre eles a dificuldade de comunicação, de socialização e efetiva participação nas propostas pedagógicas. Nesse sentido, tendo em vista que a linguagem verbal não é a única forma de expressão, é importante adotar estratégias pedagógicas para ampliar as possibilidades comunicativas desses estudantes, considerando suas singularidades e potencialidades. Diante disso, esta proposta tem por objetivo relatar a analisar o uso do caderno de comunicação como uma ferramenta pedagógica inclusiva, adotada para favorecer a interação entre os estudantes não verbais, a escola e a família. O caderno de comunicação consiste em um material em que os educadores registram, de forma objetiva, por meio de textos curtos e/ou imagens, as principais atividades, vivências e interações da criança no ambiente escolar. Tais registros são compartilhados com a família, que, por sua vez, também insere relatos e imagens das experiências vividas pela criança em casa. Posteriormente, esses conteúdos são retomados em sala de aula pelos professores e colegas, possibilitando que a criança socialize suas experiências. A proposta fundamenta-se nos pressupostos da educação inclusiva, que defendem a eliminação de barreiras à aprendizagem (MANTOAN), bem como nas concepções sociointeracionistas de aprendizagem, que compreendem a comunicação como um processo construído nas relações sociais (VYGOTSKY). Além disso, dialoga com estudos sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa, que reconhecem os recursos visuais e simbólicos como instrumentos essenciais para o desenvolvimento comunicativo de pessoas não verbais. Com a implementação do caderno de comunicação, observaram-se avanços na participação da criança nas rotinas escolares, maior engajamento nas interações com colegas e professores e fortalecimento da parceria entre escola e família. A prática também contribuiu para o reconhecimento da comunicação não verbal como uma forma legítima de expressão, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo. Por fim, verifica-se que o caderno de comunicação se configura como uma estratégia pedagógica acessível e eficaz, que pode ser incorporada ao cotidiano escolar como recurso de apoio à inclusão de crianças com TEA não verbais, favorecendo sua comunicação, socialização e pertencimento ao grupo.

Keywords // Palavras-chave: Educação inclusiva; Comunicação alternativa.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér & MACHADO, Rosângela (Orgs.). Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

Vygotsky, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Educação especial inclusiva na educação infantil do Brasil: Políticas, desafios e perspectivas

Carla da Luz Zinn (1)(2), Stela da Rosa Couto (3), Elisiane Machado Lunardi (1)

1 - Universidade Federal de Santa Maria
2 - Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul
3 - Escola Municipal de Educação Infantil Favo de Mel

Este estudo vincula-se ao Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional - REDES/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e propõe uma reflexão sobre a educação especial inclusiva no contexto da política educacional brasileira. Na legislação nacional, a educação especial é uma modalidade transversal que perpassa todas as etapas da educação básica. Na Educação Infantil, a oferta organiza-se em creches (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 e 5 anos), com obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos. A perspectiva inclusiva exige que o sistema de ensino garanta o acesso e a permanência com aprendizagem de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Nesse contexto, a rede municipal de ensino de Cachoeira do Sul/RS tem desenvolvido ações estratégicas, articuladas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente o ODS4, que visa a garantia de educação inclusiva, equitativa e de qualidade. A problemática de investigação envolve: quais são os desafios e perspectivas da educação especial inclusiva na educação infantil brasileira, observados a partir das políticas e práticas de uma escola da rede municipal de ensino de Cachoeira do Sul/RS? Como objetivo busca-se compreender essa dinâmica por meio do contexto da prática da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Favo de Mel. A metodologia caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, que utiliza análise documental e observação participante. O aporte teórico fundamenta-se no ciclo de Políticas de Ball (1994; 2021) visando analisar os textos produzidos no âmbito da educação especial inclusiva e sua tradução no contexto da prática da educação infantil, articulando-se aos estudos de Chrispino (2016) e Morosini (2014) sobre políticas educacionais em contextos emergentes. A EMEI Favo de Mel atende crianças de dois a cinco anos e, em 2025, inaugurou a sua Sala de Recursos Multifuncionais. Este avanço permitiu a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças público-alvo da Educação Especial. Das 134 crianças matriculadas, 17% (23 crianças), compõem o público-alvo da educação especial, apresentando diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Deficiência Auditiva. O AEE é realizado no contraturno, conduzido por professores com formação especializada, visando a eliminação de barreiras e o desenvolvimento da autonomia. Os resultados do estudo demonstram que a inclusão na educação infantil se materializa nas interações e nas brincadeiras, respeitando as singularidades de cada criança. A análise revelou que o planejamento coletivo entre o professor do AEE e os professores da sala de referência regular foram fundamentais para a garantia de intervenções alinhadas aos diferentes campos de experiências. No entanto, foram observados desafios relacionados à necessidade de adaptação arquitetônica dos espaços de brincar para garantir acessibilidade e a construção de propostas significativas nos ambientes da escola, bem como a formação continuada dos profissionais da educação. Conclui-se que o apoio pedagógico articulado entre os atores educacionais constitui uma perspectiva sustentável que contribui com o desenvolvimento integral da criança, resultando em significativos avanços na comunicação, na interação social e na autonomia.

Keywords // Palavras-chave: Educação. Inclusão. Políticas educacionais.

Ball, S. J. (1994). Education reform: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press

Ball, S.J.; Maguire, M.; Braun, A. (2021). Como as escolas fazem as políticas. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-Leis/l9394.htm

Brasil. (2025). Decreto n.º 12.686 de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm

Chrispino, A. (2016). Introdução ao estudo de políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada. FGV Editora.

Morosini, M. (2014). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas. https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/abstract/?lang=pt&format=htm

UFSM. (2024). Pró-Reitoria de Extensão.Agenda 2030 na Universidade Federal de Santa Maria. https://www.ufsm.br/pro-reitorias/pre/agenda-2030

LIBRAS e datilologia na Educação Especial: contribuições para a linguagem e a escrita de crianças neurodivergentes.

Irini Cristina Monteiro de Brito (1)

1 - Universidade Federal de Itajubá

A Educação Especial enfrenta o desafio permanente de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades de crianças com deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem, garantindo inclusão, comunicação e acesso à linguagem escrita. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) destaca-se como um recurso pedagógico relevante não apenas para estudantes surdos, mas também para estudantes ouvintes e neurodivergentes. Entre seus recursos linguísticos, a datilologia apresenta significativo potencial no processo de alfabetização, por possibilitar a representação visual e manual do alfabeto da língua portuguesa. A datilologia consiste na utilização de configurações específicas das mãos para representar letras, permitindo que o estudante tenha o alfabeto "nas mãos". Para crianças com deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem, essa estratégia favorece a concretização de conceitos abstratos relacionados à leitura e à escrita, facilitando a compreensão da estrutura das palavras. Ao sinalizar letras e formar palavras em LIBRAS, o estudante estabelece relações entre linguagem visual, movimento corporal e registro gráfico, o que contribui para a posterior transcrição no caderno. Este trabalho tem como objetivo discutir o uso da datilologia em LIBRAS como estratégia pedagógica no ensino de crianças com deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem, da escrita e da comunicação. A abordagem amplia os canais de aprendizagem ao integrar estímulos visuais, motores e cognitivos, mostrando-se especialmente eficaz para estudantes que apresentam dificuldades nos métodos tradicionais de alfabetização baseados exclusivamente na oralidade e na escrita convencional. Para estudantes com deficiência intelectual, a datilologia contribui para a organização do pensamento, o desenvolvimento da coordenação motora fina, a ampliação do vocabulário e o fortalecimento da autonomia comunicativa. No caso de crianças com transtornos de aprendizagem, como dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, o recurso auxilia na memorização das letras, na sequência correta das palavras e na manutenção da atenção durante as atividades pedagógicas. O apoio visual e gestual reduz barreiras cognitivas e favorece a compreensão do sistema alfabético. Ressalta-se que a datilologia em LIBRAS tem sido utilizada com êxito também com estudantes ouvintes, demonstrando seu potencial como ferramenta inclusiva no ambiente escolar. Além de favorecer o processo de alfabetização, essa prática estimula a interação entre estudantes com diferentes perfis, promovendo a comunicação, o respeito às diferenças e a participação ativa. Conclui-se que o uso datilologia em LIBRAS constitui uma estratégia pedagógica eficaz e inovadora, ao facilitar a aquisição da linguagem e da escrita e fortalecer a educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; LIBRAS; Datilologia; Deficiência Intelectual; Transtornos de Aprendizagem.

Keywords // Palavras-chave: LIBRAS; Datilologia; Educação; Aprendizagem.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e dispõe sobre o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

FERNANDES, Eulália. Língua Brasileira de Sinais: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

KARNOPP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Müller de. Aquisição da linguagem na Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A Implementação do DL 54/2018 na perspetiva das equipes docentes: uma revisão de literatura

Daniele Pinheiro Volante (1)(2), Amanda Santana Gomes Silva (1)

1 - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
2 - IFPR - Instituto Federal do Paraná

Este estudo teve como objetivo analisar, por meio de revisão de literatura, publicações científicas que abordassem sobre a implementação da política de educação inclusiva em Portugal. Considerou-se o Decreto-Lei (DL) n.º 54/2018, identificando avanços, desafios e lacunas sob o olhar dos professores e das equipas. A busca ocorreu em três bases de dados (RCAPP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal; Periódicos CAPES e ERIC – Education Resources Information Center). Utilizou-se a string educação inclusiva E decreto-lei E 54/2018 para RCAPP e Periódicos Capes e decree-law AND 54/2018 para ERIC, com recorte temporal de 2018 a 2026. Como resultado da busca, foram encontradas 33 publicações, filtradas a partir da leitura do resumo e considerando-se apenas artigos para a análise. Foram excluídas 16 dissertações, três monografias, 1 resumo expandido de evento e uma repetição de resultados, totalizando 11 achados. Notou-se pequena concentração de achados no ano de 2022 (quatro artigos), a distribuição homogênea nos demais anos (dois artigos para os anos de 2019 e 2021, e apenas um artigo em 2020, 2023 e 2024) e ausência de achados em 2018, 2025 e 2026. Cinco artigos discorreram sobre a percepção dos profissionais sobre o DL 54/2018, apontando a necessidade de: esclarecimento quanto aos conceitos de educação inclusiva e suportes diferenciados, além dos papeis dos profissionais envolvidos; de garantias de suporte ao trabalho docente em uma perspectiva inclusiva; de fortalecimento do trabalho colaborativo e oportunidades de reflexão sobre a prática, com reorganização e destinação de carga horária para planejamento colaborativo. Outros cinco abordaram os impactos na prática docente após o DL, como a necessidade de formação continuada aos professores sobre a transição das políticas educativas e a conscientização acerca da importância da intervenção precoce na Educação Infantil e a possibilidade de criação de um instrumento como imperativo legal para a realização de relatório de autoavaliação destinado aos professores para que estes possam corresponder às necessidades da escola. Além disso, os textos relataram as concepções dos educadores acerca das práticas educativas, como: Desenho Universal para a Aprendizagem, Diferenciação Pedagógica, Acomodações Curriculares e das Medidas Universais. Por fim, um dos artigos descreveu um programa de formação continuada para 327 psicólogos escolares atuarem no apoio à implementação da educação inclusiva, com enfoque na necessidade de treinamentos futuros sobre identidade profissional e aspectos pedagógicos na atuação.

Keywords // Palavras-chave: Educação Inclusiva, Política Pública, Perceções.

Abreu, D. C., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. Revista Educação Especial, 34, e20/1–22. https://doi.org/10.5902/1984686X47438

Almeida, M. de F. (2019). Como avaliar a prática do professor de educação especial: articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art.º 16.º e 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Gestão E Desenvolvimento, (27), 229–255. https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.383

Araújo, P., Alonso, R., Delgado, P., & Romão, P. (2023). Effects of bureaucracy on inclusive education: The perceptions of Portuguese principals. Education Policy Analysis Archives, 31. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475.

Bonança, R. M. C. S., Castanho, M. da GB, & Morgado, E. G. (2022). DECRETO-LEI n.º 54/2018: UM DESAFIO À INCLUSÃO. Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade, 15 (se1), 135-143. https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143

Carvalho, M., Serrão, R., Azevedo, H., Cruz, J., Alves, D., Martins, C., Marques, E., Fonseca, M., Tormenta, N., de Jesus, T., & Ramalho, S. School psychologists' training to support inclusive education in Portugal: trainers' perspectives of opportunities, challenges, and improvements. School Psychology International, 45(6), 593-615. https://doi.org/10.1177/01430343241236487

Ferreira, M. , & Reis-Jorge, J. (2022). Implementação do quadro legal para a educação inclusiva em Portugal (Decreto-Lei 54/2018): Uma avaliação qualitativa por professores do ensino fundamental e médio. Journal of Pedagogy, 13 (2), 55-76. https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008

Leite, S., & Brás, D. (2019). Perceção dos professores do 1o CEB, relativamente ao decreto-lei 54/2018 sobre a educação inclusiva. História Da Ciência E Ensino: Construindo Interfaces, 20, 702–713. https://doi.org/10.23925/2178-2911.2019v20espp702-713

Monteiro, S., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2020). Implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018: Experiências e perceções de uma equipa multidisciplinar. Sensos-e, 7(3), 70–86. https://doi.org/10.34630/sensose.v7i3.3679

Pereira, M. R., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2022). Implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: perspetiva dos professores. Sensos-e, 9(2), 19–36. https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476

Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Marques, B. (2021). Percepções sobre altas habilidades e práticas em sala de aula com crianças superdotadas – um estudo exploratório com professores do ensino fundamental. Pesquisa Qualitativa em Educação, 10 (3), 291–315. https://doi.org/10.17583/qre.8097

Soares, T. C., Marques Gomes, A. M. P. (2022). Mejorar la intervención temprana en la primera infancia a través del trabajo colaborativo. Revista de Educación Inclusiva, 15(1), 16-32. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/542

ICRE2026-17790

Competência Motora e Desempenho na Escrita: Implicações para o Rastreio da Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação em Contexto Escolar

Carla Cristina Vieira Lourenço (1), Ema Oliveira (1), Ermioni Katartzi (2), Ana Rita Matias (3)

1 - Universidade da Beira Interior
2 - Aristotle University of Thessaloniki
3 - CHRC (Comprehensive Health Research Centre), Universidade de Évora

Introdução: A Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação (PDC) caracteriza-se por dificuldades significativas na coordenação motora que interferem nas atividades do quotidiano e no desempenho académico das crianças. Entre as dificuldades mais frequentemente reportadas destaca-se o comprometimento das competências de escrita manual, uma tarefa complexa que envolve integração de processos motores, cognitivos e perceptivo motores. Apesar da relevância destas dificuldades no contexto escolar, a PDC permanece frequentemente subidentificada, particularmente em contextos educativos onde os professores não dispõem de ferramentas de rastreio adequadas.

Objetivo: Analisar a relação entre competência motora e desempenho na escrita e discutir as implicações para o desenvolvimento de estratégias de rastreio da PDC em contexto escolar.

Métodos: Foi realizada uma análise conceptual baseada na literatura científica sobre desenvolvimento motor, desempenho na escrita e identificação da PDC, integrando evidência relativa a instrumentos de avaliação motora, indicadores de desempenho académico e modelos de rastreio em contexto educativo.

Resultados: A literatura evidencia uma relação consistente entre dificuldades de coordenação motora e desempenho na escrita, destacando o impacto das competências motoras finas e da integração visuomotora no sucesso académico. Identificam-se lacunas na utilização de instrumentos de rastreio acessíveis aos contextos escolares, bem como na articulação entre profissionais da educação e da saúde na identificação precoce de crianças em risco.

Conclusões: A integração de indicadores de competência motora e desempenho na escrita poderá contribuir para o desenvolvimento de protocolos de rastreio escolar mais eficazes para a PDC. Estes resultados reforçam a necessidade de abordagens interdisciplinares e de formação de professores para a identificação precoce de dificuldades motoras em contexto educativo.

Keywords // Palavras-chave: Perturbação Coordenação; Competência motora; Escrita.

The Role of Students' Prosocial Behaviour for the Social Participation of their Peers with Social-Emotional Difficulties in Inclusive Primary Education

Marwin Felix Löper (1), Frank Helmich (1)

1 - Paderborn University

Since the ratification of the UN CRPD (2006), primary school teachers have faced the challenge of creating inclusive classrooms that foster social participation for all students. Social participation is considered successful when students develop mutual friendships, engage in interactions, and feel included in their class community (Koster et al., 2009). However, research consistently shows that students with social-emotional difficulties are at heightened risk of exclusion (Krull et al., 2018), which can lead to serious consequences such as loneliness or reduced academic achievement (Juvonen et al., 2019). One approach to counteracting their exclusion is to strengthen students' prosocial behaviour (Freer, 2020). Prosocial behaviour refers to voluntary actions intended to help or support others without expecting immediate rewards (Eisenberg & Spinrad, 2014). Yet factors shaping primary school students' prosocial behaviour toward peers with social-emotional difficulties remain insufficiently understood. According to the 'Theory of Planned Behaviour' (Ajzen, 1991), prosocial behaviour is primarily driven by students' intentions to act empathically. These intentions are shaped by students' attitudes toward peers with social-emotional difficulties, their perceptions of teachers' expectations regarding social interactions with these peers, and their self-efficacy beliefs about being able to offer help and support. While previous studies have linked prosocial behaviour to empathy and self-efficacy (Li et al., 2023; Thiede et al., 2023) and shown associations between attitudes and empathy (Armstrong et al., 2016), the role of perceived teacher expectations and self-efficacy in shaping empathic intentions remains unclear.

Accordingly, we investigated whether students' prosocial behaviour can be explained by their empathic intentions and self-efficacy. We further examined relations between empathic intentions, attitudes, self-efficacy, and perceived teacher expectations. A total of 577 third- and fourth-grade primary school students (M=9.25 years) completed a questionnaire assessing prosocial behaviour (6 items; e.g., "When someone is new in class, I help them find friends"; M=3.95, SD=0.72, α=.78), empathic intentions (5 items; e.g., "Before I criticize a classmate, I try to imagine how I would feel in their place"; M=3.49, SD=0.88, α=.80), and self-efficacy (5 items; e.g., "When my peers have difficulties in lessons, it is easy for me to help them"; M=3.97, SD=0.81, α=.80). Students also responded to a vignette describing a peer with social-emotional difficulties (de Boer et al., 2014) to report their attitudes (7 items; e.g., "I would invite the child to my birthday party"; M=3.10, SD=1.00, α=.89) and perceived teacher expectations (3 items; e.g., "My teacher would be pleased if I play with the child during recess"; M=3.86, SD=0.82, α=.59). Structural equation modelling (χ^2=551.68, df=291, χ^2/df=1.89, CFI=.94, TLI=.93) showed that students' prosocial behaviour (R^2=.66) was significantly explained by empathic intentions (β=.48, p≤.001) and self-efficacy (β=.43, p≤.001). Empathic intentions (R^2=.38) were predicted by self-efficacy (β=.53, p≤.001), but not by attitudes (β=.02, p=.82) or perceived teacher expectations (β=.15, p=.09).

Overall, the findings underscore that empathic intentions and self-efficacy are primary drivers of prosocial behaviour toward peers with social-emotional difficulties. For practice, results suggest that interventions promoting empathy and self-efficacy are crucial starting points for enhancing prosocial behaviour and the social participation of peers with difficulties in inclusive education.

Keywords // Palavras-chave: Inclusion, Social Participation, Primary School.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179–211.

Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilites and their attitudes towards disability: A cross-sectional study. Disability and Rehabilitation, 38(9), 879–888. https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1074727

Boer, A. de, Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with difficulties. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(3), 572–583. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Hrsg.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (6. Ed., pp. 646–718). Wiley.

Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. Educational Psychologist, 54(4), 250–270. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. International Journal of Inclusive Education, 13(2), 117–140. https://doi.org/10.1080/13603110701284680

Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. European Journal of Special Needs Education, 33(2), 235–253. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780

Li, L., Zhang, J., He, X., Hu, F., Liu, X., Huang, L., & Liu, H. (2023). Regulatory

emotional self-efficacy and prosocial behavior: A moderated mediation model. SAGE Open, 13(1). https://doi.org/10.1177/21582440231152407
Thiede, N., Stengelin, R., Seibold, R., & Haun, D. B. M. (2023). Testing causal effects of empathy on children's prosociality in politeness dilemmas – An intervention study. Open Mind. Discoveries in Cognitive Science, 7, 691–710. https://doi.org/10.1162/opmi_a_00102
United Nations (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf.

As Tecnologias Assistivas na perspectiva da educação inclusiva da criança cega e o fenômeno da desbrailização.

Karla Cremonez Gambarotto Vieira (1), Maria Eliza Mattosinho Bernardes (1)

1 - Universidade de São Paulo (USP) - Brasil

O recorte da pesquisa parte de uma problemática social que investiga o fenômeno da desbrailização das pessoas com cegueira e a apropriação das tecnologias assistivas na educação especial na perspectiva inclusiva. Os fundamentos teórico-metodológicos ancoram-se no Enfoque Histórico-Cultural, articulado ao Materialismo Histórico-Dialético. O objetivo geral consiste em analisar as possibilidades e os limites dos processos formativos de licenciandos e licenciados na apropriação do Sistema Braille como instrumento de acessibilidade e de aquisição da linguagem pela pessoa com deficiência visual, com foco na cegueira. A pesquisa de campo caracteriza-se como pesquisa-ação, de cunho participativo, realizada no ano de 2021, em uma universidade pública do estado de São Paulo, por meio de um curso de formação ofertado a licenciandos e licenciados, professores ou não em exercício no período, provenientes de diferentes regiões do Brasil, desenvolvido em modalidade online síncrona mediada por tecnologias digitais, em decorrência do cenário pandêmico provocado pela Covid-19. Os instrumentos de produção de dados tiveram como eixo principal um questionário aplicado aos estudantes, complementado por registros da professora-pesquisadora ao longo das aulas ministradas. A análise dos dados fundamentou-se na metodologia dos núcleos de sentido, considerando as dimensões da atividade pedagógica: consciência do estudante em atividade; unidade dialética entre ensino e aprendizagem; dimensão afetivo-volitiva-cognitiva; e modos de ação na organização pedagógica. Participaram da pesquisa 26 estudantes do curso de formação. Os resultados evidenciam que, na dimensão da consciência do estudante em atividade, houve a superação progressiva de concepções biologizantes acerca da cegueira; na unidade dialética entre ensino e aprendizagem, o ensino do Sistema Braille foi compreendido como conhecimento cultural que exige apropriação teórico-prática e clareza do professor quanto aos objetivos formativos; na dimensão afetivo-volitiva-cognitiva, a apropriação desse sistema mobilizou motivos, significados e sentidos vivenciados pelos estudantes; e, nos modos de ação na organização pedagógica, os participantes reconheceram a necessidade de condições objetivas de trabalho, tempo pedagógico, materiais adequados e formação específica. Defende-se a tese de que a formação de professores deve articular, de modo indissociável, as dimensões teórica e prática do trabalho docente, concebidas como unidade da atividade pedagógica, entendida como práxis criadora e reflexiva, sustentada pela apropriação crítica do conhecimento e pela análise das determinações históricas do processo pedagógico. No que se refere à escolarização da pessoa com deficiência visual, essa exigência se intensifica, uma vez que o ensino e a aprendizagem do Sistema Braille devem integrar a formação docente como componente formativo necessário, cabendo às políticas públicas assegurar as formações inicial e contínua como condição para a efetivação do direito à educação inclusiva na educação básica.

Keywords // Palavras-chave: Tecnologias Assistivas. Cegueira. Desbrailização.

Abreu, E. M. A. C. (2008). Braille? O que é isso? Fundação Dorina Nowill.

Batista, R. D. (2018). O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização (Tese de doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba.

Batista, R. D., Amaral, M. H. do, & Monteiro, M. I. B. (2018). Quem ensina braille para alunos cegos? A formação de professores em questão. Horizontes, 36(3), 36–49.

Batista, R. D., Lopes, E. R., & Pinto, G. U. (2017). A alfabetização de alunos cegos e as tendências da desbrailização: Uma discussão necessária. Ciência & Educação, 19(37), 179–194.

Batista, R. D., & Monteiro, M. I. B. (2014). O braille e o material digitalizado no processo de ensino: Aprendizagem da leitura e da escrita de alunos cegos. In E. A. A. Camargo (Org.), Relações de ensino na perspectiva inclusiva: Alunos e professores no contexto escolar (pp. 249–268). Junqueira & Marin.

Bernardes, M. E. M. (2010). Modos de ação na atividade pedagógica: Uma proposição de ensino e aprendizagem ativos. In International conference problem-based learning and active learning methodologies (Anais). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo.

Bernardes, M. E. M. (2024). Atividade pedagógica enquanto práxis criadora e reflexiva. In XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: Saberes da didática para a construção da escola democrática (Vol. 1, pp. 2–13). ENDIPE.

Coelho, F. (2018). Audiodescrição: E o universo visual. Fundação Dorina Nowill.

Costa, S. R. S., Duqueviz, B. C., & Pedroza, R. L. S. (2015). Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. Psicologia Escolar e Educacional, 19(3), 603–610.

Fragata, C. A. B., Justi, J., & Vasconcelos, C. F. C. (2021). Sistema Braille: O conhecimento de professores. Contribuciones a las Ciencias Sociales, 14(1), 1–25.

Jannuzzi, G. M. (2012). A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados.

Leontiev, A. N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (2021). Atividade, consciência e personalidade (P. Marques, Trad.). Mireveja.

Luria, A. R. (1979). Curso de psicologia geral (Vol. 1). Civilização Brasileira.

Michels, M. H. (2017). A formação de professores de educação especial no Brasil. In M. H. Michels (Org.), A formação de professores de educação especial no Brasil: Propostas em questão (pp. 23–57). UFSC/CED/NUP.

Minayo, M. C. S. (2010). O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde (12ª ed.). Hucitec.

Nunes, J. P. S., & Costa, K. R. L. (2019). O sistema Braille e a formação docente. In Encontro Nacional de Formação de Professores (27., pp. 1–10). ENFOPE. https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8643

Oliveira, R. F. C. de. (2022, April 8). Braille: Avanço e fortalecimento do sistema é responsabilidade de todos. Organização Nacional de Cegos do Brasil. https://www.oncb.org.br/sistema-braille-responsabilidade-de-todos/
Reily, L. (2012). Escola inclusiva: Linguagem e mediação. Papirus.
Saviani, D. (2011). História, educação e transformação: Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In J. C. Lombardi, & D. Saviani (Orgs.), História, educação e transformação: Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil (pp. 9–31). Autores Associados.
Saviani, D. (2013). História das ideias pedagógicas no Brasil (24ª ed.). Autores Associados.
Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 7(1), 286–293.
Thiollent, M. (2011). Metodologia da pesquisa-ação (18ª ed.). Cortez.
Vieira, K. C. G., Lopes, E. R., & Monteiro, M. I. B. (2020). Tecnologias assistivas na educação de alunos brasileiros: Definições e usos no cotidiano escolar. Sensos-e, 7(2).
Vigotski, L. S. (2010). Construção do pensamento e da linguagem (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
Vigotski, L. S. (2012a). Fundamentos de defectologia (Obras escogidas, Vol. 5). Machado Libros.
Vigotski, L. S. (2012b). Problemas del desarrollo de la psique (Obras escogidas, Vol. 3). Machado Libros.
Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia (Z. Prestes & E. Tunes, Trads.). E-papers.
Vigotski, L. S. (2021). Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. & Trads.). Expressão Popular.

O Desafio de Responder à Diversidade dos Estudantes na Educação Superior.

Eniceia Mendes (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos

O objetivo é relatar a experiência de ministrar disciplinas para estudantes do curso de Licenciatura em Educação Especial, com o desafio de responder a diversidade de uma turma de mais de 40 estudantes, contendo alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo, originários de povos indígenas, africanos, estudantes provenientes de escolas públicas e privadas, brancos, pretos e pardos, com diferentes orientações sexuais, entre outras diferenças. A didática é baseada na teorização combinada dos referenciais do Sistema de Suporte Multicamada (SSMC), na Aprendizagem Cooperativa (AC) e no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O SSMC propõe a organização de apoios aos estudantes em três níveis de intensidade. O nível 1, das intervenções universais, visa melhorar a qualidade de ensino para todos os estudantes, indistintamente, e permite atender as necessidades de 80% dos estudantes da turma. Caso essa melhoria não resolva, a ele se somam intervenções de nível 2 para alguns alunos que precisam de mais apoio, que se estima serem 15% dos estudantes da turma. Finalmente, alguns poucos estudantes, cerca de 5% da turma, poderão precisar do nível 3 com suporte mais individualizado. Na prática, em sala de aula, a adoção do SSMC implica na tentativa de o professor sempre priorizar estratégias que melhorem o ensino para todos os estudantes, e para isso são considerados os referenciais do DUA e da AC. No caso, de o estudante precisar de suporte mais intensivo, devem entrar em ação outras medidas de acessibilidade de responsabilidade da instituição educacional, e não apenas do docente. Assim, tornar a aula acessível para todos, no máximo possível, é tarefa do docente, e na Educação Superior a aplicação do DUA é uma solução, que pode se dar por meio da aplicação dos três princípios no planejamento das aulas, a saber: (a) princípio de representação- fornecer informações em uma variedade de formatos para favorecer que os alunos com diferentes estilos de aprendizagem (visual, auditivo ou sinestésico; (b) princípio de ação e expressão- envolve apoiar a liberdade de expressão para transmitir conhecimento ou opiniões de acordo com os estilos de aprendizagem dos alunos, tanto na realização de tarefas acadêmicas quanto nas avaliações; (c) princípio do engajamento-implica em criar um ambiente de aprendizagem positivo, interessante e motivador na sala de aula. Outro referencial importante é o da AC, metodologia que pressupõe a formação de pares ou pequenos grupos heterogêneos de estudantes que trabalham em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e dos seus colegas, que podem trazer benefícios acadêmicos com efeitos positivos no autoconhecimento; auto eficácia e motivação; além de promover habilidades socioemocionais. A solução é juntar metodologias ativas onde os alunos são os protagonistas, aprendizagem cooperativa para que eles aprendam mais e a trabalhar colaborativamente com outas pessoas no futuro, desenho universal para a aprendizagem para responder a diversidade dos estudantes, e abusar das tecnologias de informação e comunicação. Neste desenho o papel do docente é de um maestro que tenta orquestrar a acessibilidade a todos.

Keywords // Palavras-chave: Educação Inclusiva, Diversidade, Acessibilidade.

Bessa, N.&Fontaine, A. M. (2002). Cooperar para aprender-uma introdução à aprendizagem cooperativa. Coleção práticas pedagógicas (E. ASA Ed. 1ª edição ed.). 2002.

Brito, J. D., Campos, J. A. D. P. P., & Romanatto, M. C. (2014). Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação Especial, 20(4), 525-540.

Bueno, M. B. (2024). EJA e educação especial: Potencialidades da diferenciação pedagógica (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos).

Carta, J. J. & Greenwood, C.R. (2023) .Multi-Tiered Systems of Support. Handbook on the Science of Early Literacy, p. 347, 2023.

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/ . Acesso em: 08 set. 2024.

Dack, H., & Tomlinson, C. A. (2024). Preparing novice teachers to differentiate instruction: Implications of a longitudinal study. Journal of Teacher Education, 75(1), 1–17. https://doi.org/10.1177/00224871241232419

Echeita, G. & Domínguez-Gutiérrez, A.B. (2011). Educación Inclusiva. Argumento, Caminos Y Encrucijadas. Aula, 17, pp. 23-35

Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. Revista de Educación, 339, 19-42.

Gaitas, S. M. P. (2013). O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal).

Gaitas, S. M. P. (2025). Lost in Translation: When Differentiated Instruction Takes an Exclusionary Turn. In Theorising Exclusionary Pressures in Education: Why Inclusion Becomes Exclusion (pp. 139-154). Cham: Springer Nature Switzerland.

Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Castro Silva, J. (2022). Differentiated instruction: 'To be, or not to be, that is the question.' International Journal of Inclusive Education, 28(11), 2607–2623. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290

Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Castro Silva, J. (2022). Differentiated instruction: 'To be, or not to be, that is the question.' International Journal of Inclusive Education, 28(11), 2607–2623. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290

Haas, C. (2015). Educação de jovens e adultos e educação especial: A (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. Educação, 40(2), 347–360. https://doi.org/10.5902/198464449038

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec, E. (1998). Cooperation in the class-

room. Boston.
Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Juan Capistrano. Resources for Teachers, 1994.
Leite, G. G., & Campos, J. A. D. P. P. (2018). Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(1), 17-32.
Leite, G. G., & Campos, J. A. P. P. (2021). Pedagogical conceptions and practices of youth and adult education teachers in the inclusion of students with intellectual disability. European Journal of Special Education Research, 7, 17–36.
Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (Eds.). (2023). Differentiated instruction around the world: A global inclusive approach. Waxmann Publishing Co. https://doi.org/10.31244/9783830997023
Lopes, J. & Silva, H.S. (2009) A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. Lidel-Edições Técnicas.
Marshall, J., & Adams, P. (2024). 'It's an impossible job': Pre-service primary teachers' beliefs and attitudes towards differentiation within Scottish ITE. Education 3–13, 1–16. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2326583
Mendes, E.G. e col. (2023). Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: Dos especialismos às abordagens universalistas. 1ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.
Nepal, S., Walker, S., & Dillon-Wallace, J. (2021). How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? International Journal of Inclusive Education, 28(2), 109–123. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916111
Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2024). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. Journal of Education for Teaching, 50(3), 403–420. https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356
Oliveira, P., & Campos, J. A. D. P. P. (2016). O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. Interfaces da Educação, 7(19), 146-165.
Pedroso, C. C. A., Campos, J. A. D. P. P., & Duarte, M. (2013). Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Educação. UNISINOS, 40-47.
Pozas, M., & Schneider, C. (2019). Shedding light on the convoluted terrain of differentiated instruction. Open Education Studies, 1(1), 73–90.
Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2022). Student voice as part of differentiated instruction. Educational Review.
Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto Editora.
UNESCO. (2020). Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students (Policy Paper No. 43). UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447
Veiga Simão, F. (2006). Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA, 2006.
Yuwono, I. et al. Implementation of universal design for learning (UDL) concepts on learning in higher education.Education. Innovation. Diversity., v. 2, n. 7, p. 16-23, 2023.
Zerbato, A.P.; Mendes, E.G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, 47, e233730, 2021.

Uma década de LBI: Perspectivas de inclusão educacional no Brasil.

Antonia de Fátima Lima (1)

1 - Universidade Católica Portuguesa

O conceito de diversidade se refere às diferenças entre as pessoas, que representa dimensões salientes e que define uma adesão coletiva, de modo a dar sentido a como cada pessoa percebe a si mesma ou como ela é percebida pelos outros (Cerna, Mezzanotte, Rutigliano, Brussino, Santiago, Borgonovi, & Guthrie, 2021). Por conseguinte, a inclusão é um processo que tem por objetivo encontrar formas de resposta frente à diversidade e identidade, assim como para remover barreiras que impedem ou dificultam a participação e a realização, de modo particular, aos grupos de aprendizes com risco de marginalização, exclusão ou insucesso escolar (Booth, Ainscow & Dyson, 2006). Em um contexto inclusivo, a equidade é o princípio que reconhece as diferentes realidades e necessidades das pessoas, de modo a fornecer recursos e oportunidades desiguais para se alcançar um resultado justo e igualitário (Nóvoa, 2021). Neste sentido, esta apresentação tem por objetivo contextualizar um estudo sobre inclusão escolar no Brasil e se propõe a analisar e refletir perspectivas de inclusão educacional previstos em documentos oficiais, desde o início do processo de democratização do país e posterior promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), até o período pós-década da LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), à luz dos conceitos e valores da diversidade, equidade, inclusão e da educação inclusiva referenciados pela comunidade científica e pelos documentos de política internacional. O foco de interesse que subjaz esta proposta é buscar conhecer e entender como o país se preparou e se prepara atualmente, em termos legais, para promover a inclusão escolar de crianças e qual a perspectiva de educação inclusiva para os próximos anos.

Keywords // Palavras-chave: Educação, Inclusão, legislações, Brasil.

Booth, T., Aiscow, M., & Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge, 1 Ed. 2006, ISBN: 9780203967157.
Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780203967157 Acesso em: dez. 2025.

Brasil (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, Brasília, DF: [s. n.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 20 mai. 2025.

Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [s. n.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 30 mai. 2025.

Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovl, F. & Guthrie, C. (2021). Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. OECD Education Working Papers, No. 260. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1787/94ab68c6-en Acesso em: 10 dez. 2025.

Nóvoa, A. (2021). Educação 2021: Para uma história do futuro. Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf Acesso em 26 jun. 2025.

Inteligência artificial para audiodescrição didática: desenvolvimento de um assistente e modelo de prompt

Luciana Tavares Perdigão (1), Sergio Crespo Coelho Da Silva Pinto (1)

1 - Universidade Federal Fluminense

Com os avanços das tecnologias digitais, a utilização da Inteligência Artificial (IA) apresenta-se como uma estratégia viável para enfrentar desafios históricos de inclusão. No contexto da educação mediada por tecnologia, a acessibilidade de materiais visuais permanece uma barreira crítica para estudantes com deficiência visual. Esta pesquisa apresenta o desenvolvimento e a validação de um assistente de IA especializado e de um modelo de prompt estruturado para a elaboração de audiodescrições de imagens estáticas em conteúdos didáticos.

O objetivo é otimizar a criação de descrições que sejam pedagogicamente eficazes. O modelo proposto fundamenta-se na audiodescrição didática (VERGARA-NUNES, 2016; MOTTA, 2016; PERDIGÃO, 2017), que exige a tradução intersemiótica e transposição de conceitos complexos em linguagem acessível e contextualizada ao objetivo de aprendizagem.

A metodologia é baseada na engenharia de prompts e no treinamento de um assistente baseado em Grandes Modelos de Linguagem (LLMs). O sistema foi desenhado para atuar em regime de colaboração: a IA gera uma base descritiva inicial que é, subsequentemente, refinada através do cruzamento de informações e inputs fornecidos por uma tríade de especialistas: o audiodescritor, o consultor (usuário com deficiência visual) e o professor conteudista. Esse fluxo garante que a precisão técnica da imagem esteja alinhada à intencionalidade pedagógica do material.

Os resultados preliminares indicam que o uso de um modelo de prompt específico reduz significativamente o tempo de produção em alguns tipos de descrições de imagens, mantendo a conformidade com as diretrizes da audiodescrição. Além disso, a interface do assistente facilita a supervisão humana, permitindo que o sistema aprenda com as correções e sugestões dos especialistas. Conclui-se que a ferramenta não substitui o papel do audiodescritor, mas atua como um catalisador de acessibilidade, permitindo a produção de conteúdos educacionais inclusivos em maior escala.

Keywords // Palavras-chave: IA, Acessibilidade, Tecnologias assistivas.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

FLORIDI, Luciano. AI as Agency Without Intelligence: On ChatGPT, Large Language Models, and Other Generative Models. Philosophy and Technology, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4358789

LIMA, Francisco. PRINCÍPIOS BASILARES DA ÁUDIO-DESCRIÇÃO: UMA DISCUSSÃO APROFUNDADA À LUZ DE BOAS PRÁTICAS. Ler para Ver - Blog de Francisco Lima, 2015. Disponível em http://www.lerparaver.com/lpv/principios-basilares-audio-descricao-discussao

LIMA, Francisco José; LIMA, Rosângela A. Ferreira. LIÇÕES BASILARES PARA A FORMAÇÃO DO ÁUDIO-DESCRITOR EMPODERATIVO. Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV), 2011.

MOTTA, Livia Maria V.; ROMEU FILHO, Paulo (orgs). Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MOTTA, L.M.V. A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PERDIGÃO, L. Vendo com outros olhos: a audiodescrição no ensino superior a distância. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. 2017. Disponível em: http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-LucianaTavaresPerdig%C3%A3o.pdf

PERDIGÃO, L.; MONTEIRO, F; PEIXOTTO, B.; LO BIANCO, V.; FERNANDES, E. Inteligência artificial para audiodescrição de imagens: uma análise da pessoa com deficiência visual. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), 8. , 2023, Santarém/PA. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 182-191. DOI: https://doi.org/10.5753/ctrle.2023.232651.

PERDIGÃO, L.; PINTO, S.; FERREIRA, C. D. Revisão Sistemática de Literatura sobre Uso da Inteligência Artificial para Audiodescrição de Imagens da EaD. EaD em Foco, [S. l.], v. 15, n. 2, p. e2593, 2025. DOI: 10.18264/eadf.v15i2.2593. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2593.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos et. al. REFLEXÕES SOBRE O PILAR DA AUDIODESCRIÇÃO: DESCREVA O QUE VOCÊ VÊ. Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV), 2010.

VERGARA-NUNES, Elton. Audiodescrição didática. - Florianópolis, SC, 2016. 412p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/Elton-Vergara-Nunes.pdf

Ensino colaborativo na formação inicial de professores: experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Licenciatura em Educação Especial da UFSCar (Brasil)

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (1), Adriana Garcia Gonçalves (1), Ketilin Mayra Pedro (1), Márcia Duarte Galvani (1), Fabiana Cia (1), Carolina Severino Lopes da Costa (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, 2025), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores (Brasil, 2024), reforçam a responsabilidade dos sistemas de ensino na promoção de respostas às necessidades educacionais, assegurando a transversalidade da Educação Especial, o atendimento educacional especializado, a acessibilidade, a participação e articulação intersetorial. Nesse cenário, a formação inicial de professores constitui um eixo central para a efetivação da Educação Inclusiva, isso implica na inserção nos currículos de formação inicial, de conhecimentos sobre Educação Inclusiva, acessibilidade, desenho universal para a aprendizagem, estratégias pedagógicas diversificadas e trabalho colaborativo. Além disso, destaca-se a importância de experiências formativas que articulem teoria e prática, possibilitando aos licenciandos refletirem criticamente sobre as políticas educacionais, as barreiras presentes no contexto escolar e a construção de práticas pedagógicas equitativas. Dessa forma, a formação inicial se configura como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atitudes e saberes profissionais alinhadas aos princípios da Educação Inclusiva. Neste contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa do governo federal brasileiro, destaca-se como política formativa estratégica, ao promover a aproximação entre universidade e escola, de modo a possibilitar a imersão dos licenciandos em contextos reais de ensino e favorecendo processos reflexivos e colaborativos (Sousa, 2012). Assim, o subprojeto da Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, fundamenta-se nos pressupostos do ensino colaborativo ou Coensino (Vilaronga & Mendes, 2014) entre professores do ensino comum e da Educação Especial, compreendendo a inclusão escolar como responsabilidade compartilhada e articulada em rede (Pedro & Bengtson, 2025). Nessa perspectiva, o planejamento, a implementação e a avaliação das práticas pedagógicas são realizadas de forma conjunta, favorecendo a diferenciação pedagógica, a acessibilidade curricular e a participação de estudantes público da Educação Especial nas classes comuns. As ações incluem a análise do contexto escolar, a participação em reuniões pedagógicas, a elaboração de atividades e recursos acessíveis, o uso de Tecnologia Assistiva e a produção de registros reflexivos fundamentados em evidências científicas. O subprojeto conta com uma equipe formada por nove supervisores (professores da Educação Especial que atuam na Educação Básica da rede pública) e 72 bolsistas (discentes da Licenciatura em Educação Especial). A equipe está distribuída em nove escolas da rede pública de ensino, sendo seis escolas de Educação Infantil e três do Ensino Fundamental. A atuação dos bolsistas ocorre uma ou duas vezes por semana, conforme a organização e as demandas de cada unidade escolar. Articulado aos eixos do PIBID/UFSCar – escola e entorno, imersão na escola e pesquisas e práticas docentes contextualizadas –, o referido subprojeto busca fortalecer a identidade profissional docente, promover práticas pedagógicas inclusivas e ampliar a equidade educacional. Dessa forma, ações institucionais de iniciação à docência visam contribuir para a formação crítica e contextualizada dos licenciandos, de modo a consolidar o ensino colaborativo como estratégia para qualificar a Educação Inclusiva e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial. Formação Docente.Ensino Colaborativo.

Brasil (2017). Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF.

Brasil. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2024). Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. Ministério da Educação. Brasília, DF.

Brasil. (2025). Decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025.

Pedro, K.M., Bengtson, C. (orgs). (2025). Princípios e práticas em Coensino: possibilidades para o fazer docente. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/e-book_coensino.pdf

Sousa, M. do C. de. (2012). Formação docente nas licenciaturas da UFSCar: Contribuições do PIBID. Espaço Plural, 13(26), 55–69.

Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 95(239), 139–151.

Jovens com deficiência intelectual e vida independente: Contextos escolares, de trabalho e sociais inclusivos

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (1), Annie Gomes Redig (2), Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro (2), Márcia Duarte Galvani (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos
2 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O contexto educacional contemporâneo demanda reflexões aprofundadas sobre as práticas docentes e sobre as perspectivas de conclusão da escolarização de estudantes com deficiência intelectual, especialmente no que se refere às condições de inclusão social e inserção no mercado de trabalho no período pós-escolar. No Brasil, a ausência de diretrizes específicas na legislação para a organização de serviços e ações voltadas à transição para a vida adulta ainda constitui um desafio, limitando a implementação de processos que assegurem apoio adequado e oportunidades equitativas. Além disso, são escassos os programas oficiais e as pesquisas sistemáticas que acompanham e orientam o processo de transição educacional, o que reforça a necessidade de estudos voltados à autonomia, à autodeterminação e à vida independente dessa população. Diante desse cenário, o presente projeto recebeu financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo teve como objetivo desenvolver, sistematizar e analisar estratégias pedagógicas e formativas voltadas à transição educacional de jovens e adultos com deficiência intelectual, considerando contextos escolares, sociais e de trabalho inclusivos. A pesquisa adotou abordagem mista, com delineamentos de revisão sistemática, estudos descritivos e pesquisa-ação colaborativa, envolvendo docentes e pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As ações contemplaram: (a) revisão sistemática da literatura internacional sobre o processo de transição educacional para a vida independente, com estudos publicados entre 2006 e 2022, possibilitando identificar lacunas teóricas e metodológicas; (b) elaboração e validação de protocolos pedagógicos voltados à alfabetização e ao letramento mediado por tecnologias; (c) construção do Documento Norteador do Plano Individual de Transição (PIT); (d) desenvolvimento de ações formativas para professores da educação básica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA); e (e) realização de cursos voltados à autodeterminação de jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista. Os resultados evidenciaram avanços na sistematização do conhecimento sobre o processo de transição educacional, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas inclusivas. O projeto impactou diretamente cerca de 280 professores, 45 jovens e adultos com deficiência intelectual e seus familiares, além de estudantes de graduação e pós-graduação. Destaca-se a inovação teórico-metodológica na elaboração de protocolos orientadores para o desenvolvimento de habilidades adaptativas, autonomia e participação social, bem como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. No âmbito da internacionalização, o projeto fortaleceu redes interinstitucionais e a cooperação científica, incluindo estágio doutoral no exterior e a participação em eventos nacionais e internacionais. A difusão do conhecimento ocorreu por meio de formações continuadas, publicações científicas, materiais técnicos e ações extensionistas, ampliando o impacto acadêmico, social e formativo. Os resultados indicam a relevância de políticas públicas e práticas educacionais que promovam a inclusão, a autonomia e a vida independente de jovens e adultos com deficiência intelectual, contribuindo para o avanço do campo da Educação Especial.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Autonomia.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Brasil. (2023). Pessoa com deficiência: Diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal.

Burock, N. F. N. (2023). Alfaletramento: Plano individualizado de transição para um adulto com deficiência intelectual (Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro). https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/20402

Bueno, M. B. (2024). EJA e educação especial: Potencialidades da diferenciação pedagógica (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos).

Campos, J. A. P. P., et al. (2024). Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos: Reflexão sobre as demandas formativas e atuação docente. EDESPE–UFSCar.

Carvalho, A. C. (2023). O adulto que posso e me permitem ser: O desafio do processo de transição para a vida adulta da pessoa com deficiência (Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Cruz, M. L. R. M. (2013). Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual (Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

Freitas, P. G., & Galvani, M. D. (2020). Planejamento de ensino para jovens com síndrome de Down a partir da Escala de Intensidade de Apoio (SIS). Revista Educação Especial, 33, e50. https://doi.org/10.5902/1984686X44225

Gatti, M. R., Freitas, P. G., & Campos, J. A. P. P. (2023). Caracterização da atuação docente no atendimento educacional especializado na educação de jovens e adultos durante a pandemia da COVID-19. Nuances, 34, e023025.

Glat, R., Vianna, M. M., & Redig, A. G. (2012). Plano educacional individualizado: Uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista, 34(12), 79–100.

IBGE. (2023). Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: Pessoa com deficiência 2022.

Leite, G. G. (2020). Prática pedagógica e planejamento educacional para uma

jovem com deficiência intelectual na EJA (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos). https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12911
Leite, G. G., & Campos, J. A. P. P. (2025). Programas internacionais de transição pós-escolar para pessoas com deficiência intelectual: Uma revisão de escopo. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 20, e19138.
Lepre, C. (2007). Quem eu seria se pudesse ser: A condição adulta da pessoa com deficiência intelectual. Fundação Síndrome de Down.
Lepre, C. (2022). Tornar-se adulto. Idisa.
Lima, W. R., & Campos, J. A. P. P. (2025). Da escolarização à inclusão no trabalho: Narrativas de um jovem com transtorno do espectro do autismo. Educação: Teoria e Prática, 35, 18152.
Mascaro, C. A. A. C. (2017). O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual (Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro).
Mascaro, C. A. A. C., & Redig, A. G. (2021). Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: Práticas pedagógicas exitosas. Revista Teias, 22(66), 66–79.
Mascaro, C. A. A. C., & Redig, A. G. (2024). Documento norteador para implementação do plano educacional individualizado – PEI para o alfaletramento: Primeiros passos. Atena.
Mustacchi, Z., & Salmona, P. (2017). Trissomia 21: Nutrição, educação e saúde. Memnon.
Nascimento, V. L. (2020). Formação docente: Pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA (Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro).
Olmos, I. D. F., & Campos, J. A. P. P. (2024). Deficiência intelectual e EJA: Concepções de professores de ciências sobre a inclusão escolar. Revista Profissão Docente, 24, 1–19.
Redig, A. G. (2019). Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. Revista Educação Especial, 32, 1–19.
Redig, A. G. (2021). Formação acadêmica e vida independente: Um diálogo a ser construído. Educação, 46, 1–26.
Redig, A. G. (2024a). Documento norteador para implementação do plano individualizado de transição – PIT: Primeiros passos. https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/742086
Redig, A. G. (2024b). Transição educacional para a vida independente para pessoas com deficiência intelectual: Programa de formação docente. In J. A. P. P. Campos et al., Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos (pp. 53–66). EDESPE–UFSCar.
Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.). AAIDD.
Senna, L. A. G. (2019). Fundamentos da linguagem na educação. Appris.
Tannús-Valadão, G. (2010). Planejamento educacional individualizado em educação especial (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos).
Tannús-Valadão, G. (2013). Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos).
Verástegui Juárez, M. V., Feitosa de Lacerda, C. B., & Campos, J. A. P. P. (2022). Reflexiones de un joven con discapacidad visual sobre su experiencia escolar. Andamios, 19, 165–187.
Vigotski, L. S. (2021). Problemas da defectologia. Expressão Popular.

Vulnerabilidades e proteção na escola: Revisão sobre educação sexual e o público da educação especial

Helen Cristiane da Silva Theodoro (1), Zélia Ferreira Caçador Anastácio (2), Carolina Severino Lopes da Costa (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos
2 - Universidade do Minho

Nos últimos anos, grande parte das discussões sobre educação têm se pautado sobre tornar a escola cada vez mais inclusiva e acessível, principalmente para as pessoas Público da Educação Especial (PEE). Para isso, um dos focos tem sido a formação de Educadoras/es Especiais e/ou Profissionais Especialistas, capacitadas/os para o atendimento dessas/es estudantes, considerando suas especificidades e fase de ensino. Contudo, por mais que as/os profissionais estejam capacitadas/os para o atendimento do PEE em relação ao seu desenvolvimento pedagógico, geralmente, pode haver dificuldades quando ocorrem demandas relacionadas ao desenvolvimento da sexualidade dessas pessoas. Além do mais, pesquisas têm apontado que o PEE é um grupo vulnerável, com altos índices de violência e abuso sexual, ocorridos dentro e fora do ambiente escolar, principalmente porque muitas dessas pessoas não compreendem que estão passando por isso. Dentro dessa perspectiva e visando garantir ao máximo o desenvolvimento global de todas/os as/os presentes no espaço escolar, diretrizes internacionais determinam que um dos componentes curriculares obrigatórios deve ser a Educação Sexual. Todavia, trata-se de um conteúdo ainda impregnado por tabus culturais discriminatórios, profundamente enraizados em crenças capacitistas, normativas e limitantes, que restringem o debate público e a abordagem pedagógica do tema, principalmente quando se trata do PEE. Levando isso em consideração, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de verificar o que a produção de conhecimento global tem apontado sobre a Educação Sexual e os possíveis impactos para o PEE no espaço escolar. Trata-se de uma revisão integrativa e, para isso foram acessados os seguintes bancos de dados: Scopus, Web Of Science (WOS) e Eric. Devido à estrutura dos bancos de dados, adotou-se a seguinte estratégia de busca em Scopus e WOS (TITLE-ABS-KEY: "sexual education" AND "violence" AND "special education") e ERIC ("sex education" AND "special education"), não sendo feito recorte temporal em nenhum dos casos. No Scopus, a busca retornou 112 resultados, no WOS, 5 resultados e no Eric, 29 resultados. Para a seleção dos artigos, primeiro foi feita a leitura dos títulos e resumos, selecionando as pesquisas que se destinavam a questões educacionais dentro do ambiente escolar, resultando em: 8 artigos no Scopus, 0 no WOS e 5 no Eric. Após a leitura na íntegra, restaram 13 pesquisas a serem analisadas, qualitativamente, pela técnica da análise integrativa. Os resultados evidenciam que, em diferentes países do Norte e do Sul Global, estudantes PEE permanecem expostos a ambientes escolares estruturalmente inseguros, marcados por supervisão insuficiente, ausência de protocolos assertivos e notificação inconsistente de situações de violência e/ou abuso. Paralelamente, a educação sexual oferecida a esse público mostra-se amplamente empobrecida, restrita a conteúdos biomédicos e normativos. Estudos voltados à formação docente revelam insegurança generalizada, lacunas de preparo inicial e continuado, bem como práticas pedagógicas permeadas por concepções capacitistas que infantilizam a sexualidade das pessoas PEE. Nas escolas regulares, estudantes PEE seguem sem acesso à educação sexual, ampliando vulnerabilidades e demandando políticas inclusivas, formação docente e dispositivos de prevenção à violência.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial; Sexualidade; Inclusão.

Boyana, N., & Khau, M. (2025). Understanding the mandatory reporting of child sexual abuse in selected special schools, Eastern Cape, South Africa. Cogent Social Sciences, 11(1). https://doi.org/10.1080/23311886.2025.2465829

Gougeon, N. A. (2009). Sexuality education for students with intellectual disabilities: A study of teacher attitudes. Teaching Exceptional Children Plus, 5(6). https://eric.ed.gov/?id=EJ865875

Lee, L. G. L., Wo, S. W., Gun, C. H., & Aruta, J. J. B. (2025). Beyond basic care: Cultivating comprehensive sexual health education for Malaysian children with special educational needs (SEN). Sexuality and Disability, 43(1), 4-35. https://doi.org/10.1007/s11195-024-09885-4

Lepore-Stevens, M. (2024). Adapting a human sexuality curriculum for students with disabilities. Health Education Journal, 83(8), 841-854. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00178969241280442

Liou, W. Y., & Chen, L. Y. (2016). Special education teachers' perspective on mandatory reporting of sexual victimization of students in Taiwan. Sexuality and Disability, 34, 131-143. https://link.springer.com/article/10.1007/s11195-016-9436-x#citeas

May, D. C., & Kundert, D. K. (1996). Are special educators prepared to meet the sex education needs of their students? A progress report. Journal of Special Education, 29(4), 433-441. https://doi.org/10.1177/002246699602900405

Myers, K. Curtiss, S. L. (2025). Inclusive postsecondary sex education using inquiry-based learning. Journal of Postsecondary Education and Disability, 2025, 38(1), 439-446 439. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1483219.pdf

Ngo, A. M., Donaghue, A., Weng, K. H., & Crehan, E. T. (2025). Barriers and Facilitators for Addressing Sex Education for Autistic Individuals: A Systematic Review. The Journal of Special Education, 59(2), 71-80. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00224669241292045

Nyokangi, D., & Phasha, T. N. (2016). Factors contributing to sexual violence at selected schools for learners with mild intellectual disability in South Africa. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29(4), 343-350. https://

pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25846818/
Pratiwi, H., Ismail, M., & Riwanda, A. (2024). Questioning inclusive city quality: Teachers' perspectives and experiences in sexuality education for children with special needs in Indonesia. International Journal of Educational Research, 127. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102419
Silva, M. T. D., Fontoura, A. V. B., Pires, A. N. G., Carvalheira, A. P. P., Hino, P., Okuno, M. F. P., Taminato, M., Peixoto Caldas, J. M. P., & Fernandes, H. (2024). Interpersonal violence against people with intellectual disabilities in São Paulo, Brazil: Characteristics of victims, perpetrators and referrals. BMC Public Health, 24(1). https://link.springer.com/article/10.1186/s12889-024-19211-4#citeas
Souza, M. T. de ., Silva, M. D. da ., & Carvalho, R. de .. (2010). Integrative review: what is it? How to do it?. Einstein (são Paulo), 8(1), 102–106. https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134
U.S. Department of Education. (1990). Growing together: Sexuality education for persons with disabilities (ERIC Document Reproduction Service No. ED320876). https://eric.ed.gov/?id=ED320876
Verbeek, M. C., Luijk, M. P. C. M., Weeland, J., & van de Bongardt, D. (2023). Male adolescents with mild intellectual disabilities: Normative sexual development and factors associated with sexual risks. Sexuality and Disability, 41(4), 769-784. https://doi.org/10.1007/s11195-023-09814-x

ICRE2026-26847

Práticas de cálculo diferencial para pessoas com deficiência: um estudo via lesson study

Jorge Carvalho Brandao (1)

1 - Universidade Federal do Ceará

Este trabalho apresenta a análise de três profissionais, dois matemáticos e uma psicopedagoga, diante de vivências de Lesson Study realizadas com discentes pessoas com deficiências em uma universidade federal no Ceará, na disciplina de Cálculo Diferencial I. Dois discentes com deficiência visual (baixa visão) e um com Transtorno de Espectro Autista. Delimitamos o tópico esboço de gráficos para ilustrar a prática aqui descrita. Lesson Study (LS) é originado da cultura educacional japonesa e tem como norte o aprendizado dos estudantes atrelado ao desenvolvimento profissional dos docentes. A presença da psicopedagoga está associada a uma observação ativa dos discentes, para avaliar se ocorreu uma aprendizagem com significados.

Diante do experimento, que usou como metodologias a LS, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), e o método Van Hiele, pode-se concluir que as vivências estão satisfatórias, com efeito a pesquisa ainda está em desenvolvimento, pois discentes estarão sendo acompanhados em outras disciplinas que tenham o Cálculo Diferencial I como pré-requisito como Cálculo Diferencial II e Elementos de Equações Diferenciais, haja vista comprovar se estratégias geraram, de fato, aprendizagem cheia de significados, ocorreu uma transmissão de saberes em via dupla, de docentes para discentes e destes, a partir de suas particularidades, como formas de comunicação e tipos de material a utilizar, para aqueles.

Keywords // Palavras-chave: Lesson study; Cálculo; Deficiência visual.

CURI, E. (2021). Lesson Study: Contribuições para Formação de Professores que Ensinam Matemática. Perspectivas da Educação Matemática, Volume 14, número 34, p. 1-19.

CURY, H. (2007). Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

BRANDÃO, J. (2010). Matemática e deficiência visual. Tese (Doutorado). Universidade Federal do

Ceará, UFC - Faculdade de Educação.

LEE, C. (2006). Language for learning mathematics, assessment for learning in practice. Berkshire: Open University Press.

SANTOS, M. I. G. (2018). As tecnologias digitais no apoio ao desenvolvimento do raciocínio matemático de alunos com perturbação do espetro do autismo. Universidade de Aveiro (tese de doutorado).

VAN HIELE, P.M. (1986). Structure and insight: a theory of mathematics education. Academic Press.

A Intervenção Precoce na Infância pelo Olhar dos Profissionais

Catarina Grande (1), Daniela Reis (1)

1 - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Passados 17 anos da homologação do Decreto-Lei n.º 281/2009, que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), torna-se pertinente compreender de que forma os profissionais das Equipas Locais de Intervenção Precoce (ELI) da Região Norte de Portugal percecionam e implementam as práticas ideais em Intervenção Precoce na Infância (IPI), com foco na abordagem centrada na família e no modelo de trabalho em equipa transdisciplinar.

Esta investigação, com abordagem metodológica mista, envolveu o preenchimento de um questionário sociodemográfico e das duas versões referentes aos técnicos da Escala de Intervenção Focada na Família (Pimentel, 2003) por 56 profissionais de diferentes áreas de especialização, pertencentes a várias ELI da Zona Norte. Foram ainda realizados três grupos focais, com a participação de 10 profissionais.

Os resultados indicam que, no que respeita à frequência das práticas, os profissionais tendem a implementar mais frequentemente práticas centradas na criança. Relativamente à importância atribuída, verifica-se também uma maior valorização deste tipo de práticas, em comparação com as centradas na família. A análise qualitativa revelou que os profissionais reconhecem e aplicam, na sua prática, tanto o modelo centrado na família como o modelo transdisciplinar, sublinhando o impacto positivo na qualidade da intervenção. Contudo, identificam desafios e dificuldades na sua operacionalização.

Este estudo contribui para a reflexão contínua sobre as práticas de IPI e propõe caminhos para a melhoria do serviço prestado no âmbito do SNIPI, com base na perspetiva de quem intervém no terreno: os profissionais.

Keywords // Palavras-chave: IPI; centrado família; profissionais.

Aldridge, J., Kilgo, J. L., Bruton, A. K. (2015). Transforming Transdisciplinary Early Intervention and Early Childhood Special Education through Intercultural Education. International Journal of Early Childhood Special Education, 7(2), 343–360. https://doi.org/10.20489/intjecse.72339

Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, P., & Serrano, A. M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projeto de formação e investigação. Análise Psicológica, 29(1), 83–98. https://doi.org/10.14417/ap.41

Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Edições 70.

Boyer, V. E., & Thompson, S. D. (2014). Transdisciplinary Model and Early Intervention: Building Collaborative Relationships. Young Exceptional Children, 17(3), 19–32. https://doi.org/10.1177/1096250613493446

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development., Vol. 1, 6th ed. 793–828. John Wiley & Sons, Inc.

Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: clarifying our values for the new millennium. Topics in Early Childhood Special Education, 20(2), 105–122. https://doi.org/10.1177/027112140002000206

Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P., Serrano, A., Brito, A., Lança, C., Pimentel, J., Pinto, A., Grande, C., Brandão, T., & Franco, V. (2018). Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais. ANIP.

Coles, E., Cheyne, H. & Daniel, B. (2015). Early years interventions to improve child health and wellbeing: what works, for whom and in what circumstances? Protocol 42 for a realist review. Systematic Reviews, 4(1), 79. https://doi.org/10.1186/s13643 015-0068-5

Dias, P. C., & Cadime, I. (2019). Child and family-centered practices in early childhood education and care services: An empirical study with families and practitioners in Portugal. Child and Adolescent Social Work Journal, 36(3), 285–294. https://doi.org/10.1007/s10560-019-00599-7

Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking early intervention". Topics in early childhood special education, 20(2), 95–104. https://doi.org/10.1177/027112140002000205

Dunst, C. J. (2002). Family-Centered Practices: Birth Through High School. Journal of Special Education, 36(3), 139. https://doi.org/10.1177/00224669020360030401

Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), Handbook of early childhood special education (pp. 37–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3 43

Guralnick, M. J. (2020). Applying the Developmental Systems Approach to inclusive community-based early intervention programs: Process and practice. Infants and Young Children, 33(3), 173–183. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000167 44

Leite, C. S. C., & Pereira, A. P. da S. (2020). Family Outcomes in Early Intervention: Results from a Nationwide Study in Portugal. Early Child Development and Care, 190(15), 2484–2492. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1585348

Mahoney, G., O'Sullivan, P., & Dennebaum, J. (1990). Maternal Perceptions of Early Intervention Services: A Scale for Assessing Family-Focused Intervention. Topics in Early Childhood Special Education, 10(1), 1-15. https://doi.org/10.1177/027112149001000102

Mahoney, G., O'Sullivan, P., & Dennenbaum, J. (1990). A national study of mothers' perceptions of family-focused early intervention. Journal of Early Intervention, 14(2), 133–146. https://doi.org/10.1177/105381519001400203 45

Mas, J. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., Balcells-Balcells, A., García-Ventura, S., Banqués, N., & Giné, C. (2022). Relationships between family-centred practices and parent involvement in early childhood intervention. European Journal of Special Needs Education, 37(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823165

Ministério da Saúde. (2009). "Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro". Diário da República 1ª série, 193 (outubro): 7298-7301. https://data.dre.pt/eli/declei/281/2009/10/06/p/dre/pt/html

Murphy, K. and Harrison, E. (2022). The weight of waiting: the impact of delayed early intervention on parental self-efficacy. British Journal of Special Education, 49(1), 84–101. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12381

Oliveira, S. (2015). Planos Individuais de Intervenção Precoce: Um estudo qualitativo acerca das perspetivas de profissionais [Tese de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/41400

Oliveira, V., & Grande, C. (2024). Early Childhood Intervention: The Perspective of Families. Child Studies, (4), 13–32. https://doi.org/10.21814/childstudies.5659 46

Pacheco-Molero, M., Morales-Murillo, C., León-Estrada, I., & Gutiérrez-Ortega, M. (2024). Barriers perceived by professionals in family-centered early intervention services: A systematic review of the current evidence. International Journal of Early Childhood, 57, 357–377. https://doi.org/10.1007/s13158-024-00401-5

Pérez, M. & Ríos, N. (2024). The effectiveness of early intervention programs for children with special needs. International Journal of Literacy and Education, 4(2), 14–18.

Pimentel, J. (2005). Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Pimentel, J. S. (2003). A escala de intervenção focada na família: Estudo da sua validação. Psicologia, 17(1), 179–194. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.444

Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transaccional regulation: The development ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & J. Meisels (Eds.), Handbook of early childhood intervention (2nd ed., pp. 135–159). Cambridge University Press.

Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. Development and Psychopathology, 15(3), 613–640. https://doi.org/10.1017/S0954579403000312

Shonkoff, J. P., & Levitt, P. (2010). Neuroscience and the Future of Early Childhood Policy: Moving from Why to What and How. Neuron, 67(5), 689–691. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.032

Para além do acesso: Acessibilidade curricular como eixo da educação inclusiva

Eniceia Mendes (1), Sérgio Miguel Protássio Gaitas (2), Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos
2 - Ispa - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Este painel tem como objetivo discutir a acessibilidade curricular como eixo central para a promoção da educação inclusiva em diferentes níveis de ensino, a partir de pesquisas e experiências desenvolvidas no Brasil e em Portugal. Parte-se do pressuposto de que garantir o direito à educação não se limita ao acesso e à permanência dos estudantes, mas requer a construção de práticas pedagógicas que promovam participação, aprendizagem e equidade em contextos educacionais marcados pela diversidade. A acessibilidade curricular é compreendida como um conjunto de princípios e estratégias que orientam a flexibilização de objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação, de modo a responder à heterogeneidade dos estudantes e assegurar o direito à aprendizagem. Apesar dos avanços nesse campo, sua operacionalização permanece como um desafio, especialmente no que se refere à formação docente, às condições institucionais e à organização dos sistemas educacionais. O painel reúne estudos que problematizam concepções, práticas e processos formativos relacionados à acessibilidade curricular, articulando diferentes referenciais contemporâneos, como a diferenciação pedagógica, o Desenho Universal para a Aprendizagem, os Sistemas de Suporte Multicamadas e metodologias colaborativas, evidenciando sua complementaridade na construção de respostas educacionais à diversidade. O primeiro estudo analisa as percepções de professores em formação inicial sobre a diferenciação pedagógica, evidenciando a predominância de compreensões restritas, frequentemente associadas a adaptações pontuais ou apoio individualizado. Os resultados indicam a necessidade de ampliar a formação docente, de modo a compreender essa abordagem como estratégia voltada a todos os estudantes, contribuindo para a construção da acessibilidade curricular desde a formação inicial. O segundo trabalho discute a formação reflexiva e colaborativa de professores da Educação de Jovens e Adultos, focalizando a acessibilidade curricular e a diferenciação pedagógica como estratégias para o atendimento à diversidade. Destacam-se as contribuições desse processo para a ressignificação das práticas pedagógicas, o fortalecimento do planejamento flexível, da mediação docente e do trabalho colaborativo, promovendo a participação e a aprendizagem, inclusive de estudantes público da Educação Especial. O terceiro estudo apresenta experiências na Educação Superior fundamentadas no Sistema de Suporte Multicamadas, no Desenho Universal para a Aprendizagem e na Aprendizagem Cooperativa. Evidencia-se a importância de estratégias universais de ensino, metodologias ativas e apoio institucional para garantir acessibilidade, equidade e participação, destacando a corresponsabilidade das instituições. Ao reunir diferentes contextos educacionais, como formação inicial, educação básica, EJA e ensino superior, o painel busca fomentar o diálogo internacional e contribuir para a construção de políticas e práticas que assegurem o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

Keywords // Palavras-chave: Educação Inclusiva, Diversidade, Diferenciação.

Bessa, N.&Fontaine, A. M. (2002). Cooperar para aprender-uma introdução à aprendizagem cooperativa. Coleção práticas pedagógicas (E. ASA Ed. 1ª edição ed.). 2002.

Brito, J. D., Campos, J. A. D. P. P., & Romanatto, M. C. (2014). Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação Especial, 20(4), 525-540.

Bueno, M. B. (2024). EJA e educação especial: Potencialidades da diferenciação pedagógica (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos).

Carta, J. J. & Greenwood, C.R. (2023) .Multi-Tiered Systems of Support. Handbook on the Science of Early Literacy, p. 347, 2023.

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/ . Acesso em: 08 set. 2024.

Dack, H., & Tomlinson, C. A. (2024). Preparing novice teachers to differentiate instruction: Implications of a longitudinal study. Journal of Teacher Education, 75(1), 1–17. https://doi.org/10.1177/00224871241232419

Echeita, G. & Domínguez-Gutiérrez, A.B. (2011). Educación Inclusiva. Argumento, Caminos Y Encrucijadas. Aula, 17, pp. 23-35

Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. Revista de Educación, 339, 19-42.

Gaitas, S. M. P. (2013). O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal).

Gaitas, S. M. P. (2025). Lost in Translation: When Differentiated Instruction Takes an Exclusionary Turn. In Theorising Exclusionary Pressures in Education: Why Inclusion Becomes Exclusion (pp. 139-154). Cham: Springer Nature Switzerland.

Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Castro Silva, J. (2022). Differentiated instruction: 'To be, or not to be, that is the question.' International Journal of Inclusive Education, 28(11), 2607–2623. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290

Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Castro Silva, J. (2022). Differentiated instruction: 'To be, or not to be, that is the question.' International Journal of Inclusive Education, 28(11), 2607–2623. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290

Haas, C. (2015). Educação de jovens e adultos e educação especial: A (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. Educação, 40(2), 347–360. https://doi.org/10.5902/198464449038

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec, E. (1998). Cooperation in the classroom. Boston.

Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Juan Capistrano. Resources for Teachers, 1994.
Leite, G. G., & Campos, J. A. D. P. P. (2018). Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(1), 17-32.
Leite, G. G., & Campos, J. A. P. P. (2021). Pedagogical conceptions and practices of youth and adult education teachers in the inclusion of students with intellectual disability. European Journal of Special Education Research, 7, 17–36.
Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (Eds.). (2023). Differentiated instruction around the world: A global inclusive approach. Waxmann Publishing Co. https://doi.org/10.31244/9783830997023
Lopes, J. & Silva, H.S. (2009) A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. Lidel-Edições Técnicas.
Marshall, J., & Adams, P. (2024). 'It's an impossible job': Pre-service primary teachers' beliefs and attitudes towards differentiation within Scottish ITE. Education 3–13, 1–16. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2326583
Mendes, E.G. e col. (2023). Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: Dos especialismos às abordagens universalistas. 1ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.
Nepal, S., Walker, S., & Dillon-Wallace, J. (2021). How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? International Journal of Inclusive Education, 28(2), 109–123. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916111
Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2024). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. Journal of Education for Teaching, 50(3), 403–420. https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356
Oliveira, P., & Campos, J. A. D. P. P. (2016). O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. Interfaces da Educação, 7(19), 146-165.
Pedroso, C. C. A., Campos, J. A. D. P. P., & Duarte, M. (2013). Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Educação. UNISINOS, 40-47.
Pozas, M., & Schneider, C. (2019). Shedding light on the convoluted terrain of differentiated instruction. Open Education Studies, 1(1), 73–90.
Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2022). Student voice as part of differentiated instruction. Educational Review.
Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto Editora.
UNESCO. (2020). Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students (Policy Paper No. 43). UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447
Veiga Simão, F. (2006). Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA, 2006.
Yuwono, I. et al. Implementation of universal design for learning (UDL) concepts on learning in higher education.Education. Innovation. Diversity., v. 2, n. 7, p. 16-23, 2023.
Zerbato, A.P.; Mendes, E.G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, 47, e233730, 2021.

Equipes multiprofissionais dos Institutos Federais Brasileiros e a Educação Especial

Lívia Maria Reis Pereira (1), Enicéia Gonçalves Mendes (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Os Institutos Federais no Brasil são autarquias federais criadas por lei. Essas instituições têm a característica de multicampia e estão presentes nas 27 unidades federativas do país (Brasil, 2023). O cerne da sua concepção é a oferta de cursos técnicos profissionalizantes. O que torna os institutos federais (IFs) uma organização diversa em relação aos demais sistemas educacionais, é constituírem-se, ao mesmo tempo, como instituições de educação básica e superior (Vilaronga; Santos; Volante; Guimarães, 2022), uma vez que, além da oferta de cursos técnicos, os Institutos podem ofertar cursos de graduação e de pós-graduação.

A Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº13.146/2015 - assegura um sistema educacional inclusivo para as pessoas com deficiência, garantindo acesso e permanência em todos os níveis e aprendizado por toda a vida (Brasil, 2015). Nos últimos anos, os IFs têm vivenciado o aumento do ingresso de estudantes com deficiência (Vilaronga et. al., 2022), de modo a que os institutos federais precisam atender às necessidades desse público, tornando-se mais democráticos e inclusivos (Oliveira; Silva; Mafezoni, 2024).

Nesse cenário, o conceito de rede de apoio emerge como estratégia para sustentar a escolarização inclusiva (Bendinelli; Andrade; Prieto, 2012). Uma característica própria dos IFs é possuir, em cada campus, uma equipe multiprofissional para atendimento aos estudantes com deficiência. Embora não tenha caráter obrigatório, há o incentivo governamental para que essas equipes formem núcleos de trabalho denominados NAPNEs. Para Bendinelli, Prieto e Andrade (2012), na constituição de redes, não se trata apenas de ofertar serviços pontuais, mas de construir uma malha diversificada, onde cada profissional ocupa lugar relevante e complementar.

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado, e foi desenvolvido com uma equipe de um NAPNE. A partir de entrevistas individuais e grupo focal, obteve-se dados acerca das dificuldades e potencialidades da equipe na consecução do processo inclusivo no Instituto.

Um dos pontos em destaque é o fato de que o núcleo se organiza por trabalhos voluntários, visto que seus membros são lotados em outros setores da instituição e disponibilizam carga horária semanal para dedicar a essas atividades. Entretanto, a grande demanda laboral nos setores de origem muitas vezes obriga esses profissionais a não priorizar as atividades do NAPNE. Em contraponto a esse fato, salienta-se as iniciativas, embora incipientes, de atuação colaborativa do grupo.

Os Institutos Federais brasileiros apresentam uma característica singular no cenário educacional: a presença, em cada campus, de equipes multiprofissionais compostas por pedagogos, psicólogos, intérpretes de Libras, docentes da educação especial, entre outros profissionais. Em tese, essa configuração cria condições favoráveis à consolidação de práticas inclusivas, pois reúne diferentes saberes capazes de responder às múltiplas demandas dos estudantes com deficiência (Mendes, 2025).

Entretanto, na prática, os resultados evidenciaram tímidos movimentos em direção a uma atuação em rede. Assim, embora exista potencial técnico e humano, ele nem sempre se converte em práticas colaborativas sistemáticas, de modo a favorecer ainda mais a permanência dos estudantes com deficiência.

Keywords // Palavras-chave: equipes multiprofissionais; institutos; educação especial.

BENDINELLI, Rosanna Claudia; ANDRADE, Simone Girarde; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, jan./abr. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058/3088. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov-.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.632, de 11 de agosto de 2023. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento - Novo PAC, o Comitê Gestor do Programa de Aceleração do Crescimento e o Grupo Executivo do Programa de Aceleração do Crescimento. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11632.htm . Acesso em: 24 fev. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves e colaboradores. Consultoria Colaborativa Escolar: o apoio dos profissionais da equipe multidisciplinar à educação inclusiva. 1. ed. 99 Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2025. 210 p. DOI: 10.52695/978-65-5456 138-9.

OLIVEIRA, Débora Nascimento de; SILVA, Indiana Reis da; MAFEZONI, Andressa Caetano. Problematizações sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Revista Educação Especial em Debate, v. 9, n. 17, p. 132-146, jan./jun. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/45035 . Acesso em: 24 fev. 2026.

VILARONGA, Carla Ariela; SANTOS, Jéssica Rodrigues; VOLANTE, Daniele Pinheiro; GUIMARÃES, Luciana Carlena Correia Velasco. Inclusão escolar nos Institutos Federais brasileiros: serviços e possibilidades de atuação, 1. ed., São Carlos: EDESP-UFSCAR, 2022. E-book. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/inclusao-escolar-nos-institutos-federais brasileiros.pdf. Acesso em: 22 fev. 2026.

Inclusive Ideals and Structural Conditions: Early-Career Teachers' Conceptualisations of Inclusive Education and Perceived Support Needs

Zlatica Zacharová (1), Anežka Hamranová (1), Mária Jucková (1), Linda Liliková (1)

1 - Faculty of Education, Comenius University Bratislava

Teachers' attitudes have long been considered a key factor in the successful implementation of inclusive education (Avramidis & Norwich, 2002). Contemporary research shows that educational staff express concerns related to limited resources, increased workload, and the complexity of implementing inclusion (Jury et al., 2023). In the Slovak context, recurring barriers include the absence of multidisciplinary teams, high class sizes, and limited opportunities for professional development (Petrík et al., 2021; Jursová Zacharová et al., 2019). The European framework for teacher education emphasises that inclusive education is the responsibility of all teachers and requires professional competences, collaboration, and systematic support (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012). However, less attention has been paid to how educational staff conceptualise inclusion and what conditions they consider necessary for its implementation, particularly in the early stages of their careers.

This study explores how early-career educational staff understand inclusive teaching and what conditions they perceive as necessary for its effective implementation. Data were collected through an online questionnaire administered to 150 female respondents working in pre-primary, primary, and secondary schools; 60% were teachers within their first five years of practice. All respondents had experience working with students with special educational needs or implemented inclusive measures. Most frequently, they reported working with students with ADHD (60%), learning disabilities (60%), behavioural difficulties (52.6%), and autism spectrum conditions (36.7%). Open-ended responses were analysed using reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006).

Findings indicate a strong value-based commitment to inclusion. Respondents defined inclusive teaching primarily in terms of equality, the right of every child to quality education, and the joint education of all learners. Inclusion was associated with individualisation, differentiation, and the creation of a safe and respectful environment. However, it was predominantly interpreted through the lens of special educational needs, particularly neurodevelopmental conditions, suggesting a diagnostically oriented understanding of diversity. This emphasis points to a narrowed conception of inclusion focused mainly on special educational needs, while social, cultural, and linguistic diversity were less visible. At the same time, respondents did not perceive inclusion as an externally imposed reform, but as part of their professional identity, whose enactment is shaped by organisational and systemic conditions.

When describing necessary conditions, respondents consistently emphasised structural prerequisites. Five interconnected themes emerged: (1) stable personnel support (teaching assistants and school support teams); (2) smaller class sizes and adequate spatial conditions; (3) availability of material and technological resources; (4) practice-oriented professional development; and (5) support from school leadership and educational policy. Inclusion was thus constructed not as an individual teacher's responsibility, but as a collective and resource-dependent process.

The findings highlight the tension between inclusive ideals and the structural realities of school practice. Rather than resisting inclusion, respondents articulated the need for systemic conditions enabling the realisation of inclusive values. The study contributes to discussions on teacher education by emphasising a shift from individualised responsibility towards building sustainable inclusive ecosystems within schools. This research was supported by VEGA project No. 1/0694/24.

Keywords // Palavras-chave: Inclusive education; support; early-career educators.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2016). (Mis)conceptualising themes, thematic analysis, and other problems with Fugard and Potts' (2015) sample-size tool for thematic analysis. International Journal of Social Research Methodology, 19(6), 739–743. https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1195588

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). Profile of inclusive teachers. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Jury, M., Laurence, A., Cèbe, S., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. Frontiers in Education, 7, 1065919. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1065919

Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., Miškolci, J., Cabanová, K., Horváthová, Ľ., & Sokolová, L. (2019). Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách [Attitudes, inclusion, and prejudice in Slovak schools]. Univerzita Komenského v Bratislave.

Petrík, Š., Belková, V., & Zólyomiová, P. (2021). Inclusive education in practice: Teachers' opinions and needs. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, 14(10), 1500–1513. https://doi.org/10.17516/1997-1370-0819

The use of Artificial Intelligence as a support tool for pedagogical work with neurodivergent students in resource rooms in the municipal school network of Ponta Grossa

vanessa santos lima (1), Simone Bello Kaminski Aires (1)

1 – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

The Use of Artificial Intelligence as a Support Tool for Pedagogical Work with Neurodivergent Students

This paper presents an ongoing research project developed within a Professional Master's Program in Science and Technology Education, in the field of Special Education. The study aims to propose and theoretically analyze an educational product designed to support pedagogical planning in Specialized Educational Assistance (SEA) through the use of Artificial Intelligence (AI).

The research addresses the question of how AI can be integrated in a pedagogical, ethical, and critical way into teachers' practices in Multifunctional Resource Rooms, supporting the adaptation of activities for neurodivergent students, such as those with Autism Spectrum Disorder, ADHD, and intellectual disabilities. The study is grounded in inclusive education and neurodiversity perspectives, conceiving AI as a support tool for teachers rather than a replacement for pedagogical mediation.

This qualitative, applied research adopts an action research design. The stages include diagnosing teachers' planning challenges, developing the educational product, implementing it through a training workshop, and evaluating its applicability. Data are produced through semi-structured interviews, analysis of lesson plans, and reflective records, and analyzed using content analysis.

The educational product, structured as a practical guide, includes introductory AI concepts, ethical guidelines, examples of digital tools, and prompt models adapted to SEA contexts. As the study is still in progress, this paper presents the theoretical framework and methodological design, discussing its potential contributions to inclusive pedagogical practices.

Keywords // Palavras-chave: Artificial Intelligence; Inclusive Education; Neurodiversity.

ARMSTRONG, Thomas. Neurodiversity: discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences. Cambridge: Da Capo Press, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

HOLMES, Wayne et al. Artificial Intelligence in Education: Promise and Implications for Teaching and Learning. Paris: OECD, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris: UNESCO, 2021.

São os livros infantis em língua portuguesa sobre prevenção da violência sexual acessíveis às crianças com deficiência? Uma análise da acessibilidade por juízas especialistas

Maria Faria (1), Celina Manita (2)(3), Sofia Castanheira Pais (1)

1 - CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)
2 - CCCD - Centro de Ciências do Comportamento Desviante
3 - GEAV - Gabinete de Estudos e Atendimento a Agressores e Vítimas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)

A violência sexual contra crianças (VSC), reconhecida como um fenómeno alarmante de saúde pública à escala global, constitui uma das mais graves violações dos direitos humanos das crianças (UN, 1989; Council of Europe, 2007), permanecendo um crime sexual amplamente subestimado e subnotificado. Embora todas as crianças sejam vulneráveis, aquelas com deficiência apresentam risco significativamente maior de vitimização sexual em comparação com as crianças com desenvolvimento típico (Christoffersen, 2022; Elklit et al., 2023; Fang et al., 2022; Jones et al., 2012). Neste contexto, a literatura infantil pode desempenhar um papel crucial na educação e na proteção das crianças, inclusive das com deficiência, ao cativar, emocionar e sensibilizar para esta temática (Soma & Williams, 2014). No entanto, até à data, não existem estudos que avaliem se os livros infantis com abordagem preventiva da VSC são acessíveis e inclusivos, de modo a garantir às crianças com deficiência o direito à educação sexual e protetiva. Os principais estudiosos deste tema têm-se dedicado à análise do conteúdo e das ilustrações (McDaniel, 2001; Lampert & Walsh, 2010; Lampert, 2011; Soma & Williams, 2017; Craig, 2022; Bortolozzi & Tanaka, 2024).

Este estudo, de natureza quantitativa, objetivou avaliar a acessibilidade de livros infantis em língua portuguesa sobre a prevenção da VSC. Com vista a selecionar livros infantis sobre a temática, publicados em língua portuguesa entre 2014 e 2025, em formato físico e disponíveis para compra em livrarias virtuais, realizámos uma pesquisa nos websites das principais livrarias de Portugal e do Brasil, utilizando as palavras-chave "prevenção", "abuso sexual", "violência sexual" e "proteção infantil". Consultámos também os websites de editoras especializadas em literatura infantil e recorremos à Amazon e ao Google para encontrar livros adicionais. Entre maio e julho de 2025, um painel de juízas especialistas em psicologia, ciências da educação/educação especial, estudos da criança e criminologia avaliou 21 livros infantis através de um instrumento autoadministrado, composto por dez critérios inspirados nas recomendações de Ganner et al. (2023) para a publicação de livros inclusivos e elaborados pelo grupo de investigação. A avaliação dos critérios foi expressa através de uma escala Likert de três níveis: S (sim, apresenta totalmente o critério), P (apresenta o critério de forma parcial) e N (não apresenta o critério ou o critério é apresentado inadequadamente). Adicionalmente, incluímos uma questão aberta para que as juízas pudessem partilhar as suas principais reflexões. Os dados obtidos foram analisados com recurso à estatística descritiva e à análise temática (Braun & Clarke, 2006).

Os resultados mostraram que, entre as estratégias, técnicas e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) possíveis de serem utilizados, 13 livros usaram a escrita simples de forma total, enquanto seis recorreram ao texto aumentado, total ou parcialmente. Nenhum dos livros infantis analisados foi considerado multiformato. O estudo chama a atenção para a inexistência de livros infantis acessíveis em língua portuguesa sobre esta temática, evidenciando a necessidade premente de desenvolver e produzir livros infantis multiformato que apoiem a prevenção e a proteção das crianças com deficiência contra a violência sexual.

Keywords // Palavras-chave: Violência sexual; Literatura infantil; Acessibilidade.

Bortolozzi, A. C., & Tanaka, B. S. (2024). A literatura infantil para prevenção da violência sexual: análise de materiais. (2024). Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(2), 27-38. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n2.v1.2741

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Christoffersen, M. N. (2022). Sexual crime against schoolchildren with disabilities: A nationwide prospective birth cohort study. Journal of Interpersonal Violence, 37(3–4), NP2177-NP2205. https://doi.org/10.1177/0886260520934442

Council of Europe (2007). Convention on the protection of children against sexual exploitation and sexual abuse. Lanzarote: Council of Europe. Available from: https://rm.coe.int/1680084822

Craig, E. (2022). Teaching safeguarding through books: A content analysis of child sexual abuse prevention books. Journal of Child Sexual Abuse, 31(3), 257-275. https://doi.org/10.1080/10538712.2021.1985672

Elklit, A., Murphy, S., Skovgaard, C., & Lausten, M. (2023). Sexual violence against children with disabilities: A Danish National Birth Cohort Prospective Study. Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology, 11(1), 143–149. https://doi.org/10.2478/sjcapp-2023-0015

Fang, Z., Cerna-Turoff, I., Zhang, C., Lu, M., Lachman, J. M., & Barlow, J. (2022). Global estimates of violence against children with disabilities: An updated systematic review and meta-analysis. The Lancet Child & Adolescent Health, 6(5), 313–323. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00033-5

Ganner, J., Mrva-Montoya, A., Park, M. & Duncan, K. (2023). Books without barriers: a practical guide to inclusive publishing. Institute of Professional Editors and Australian Publishers Association.

Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. Lancet, 380(9845), 899–907. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8

Lampert, J. (2011). Sh-h-h-h: Representations of perpetrators of sexual child abuse in picturebooks. Sex Education: Sexuality, Society and Learning, 12(2), 177-185. https://doi.org/10.1080/14681811.2011.609048

Lampert, J., & Walsh, K. (2010). 'Keep telling until someone listens': Understanding prevention concepts in children's picture books dealing with child sexual abuse. Children's Literature in Education, 41(2), 146-167. https://doi.org/10.1007/s10583-010-9104-1

McDaniel, C. (2001). Children's literature as prevention of child sexual abuse. Children's Literature in Education, 32(3),203-224.

Soma, S. M. P., & Williams, L. C. A. (2014). Livros infantis para prevenção do abuso sexual infantil: Uma revisão de estudos. Temas em Psicologia, 22(2), 353-361. https://doi.org/10.9788/TP2014.2-07

United Nations (1989). Convention on the rights of the child. New York: United Nations. Available from: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Políticas de Inclusão e Equidade no Ensino Superior

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira (1)(2), Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia (1)

1 – Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira
2 – CeiED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento)

Nos últimos tempos, temos assistido ao incremento de políticas reguladoras das condições de acesso e medidas de apoio, aos estudantes com necessidades especiais (Estudantes NE) nas instituições de Ensino Superior. Assumindo a prioridade da promoção, desenvolvimento e otimização de respostas e medidas de apoio às aprendizagem e inclusão no contexto universitário, a Universidade da Madeira (UMa) aprovou o regulamento n.º193/2022 – Regulamento do Estatuto do Estudante com Necessidades Especiais (NE), que visa, conforme descrito no seu preâmbulo, "contribuir para um sistema de ensino mais justo e inclusivo, assegurando a promoção de equidade de oportunidades de aprendizagem, participação, desenvolvimento pessoal e profissional de todos os seus estudantes, sem exceção, bem como para maiores níveis de coesão social da sociedade." Esta investigação procurou compreender as políticas, práticas implementadas e desafios emergentes da inclusão, adaptação e aprendizagens no contexto da IES, onde se desenrola a nossa ação pedagógica. A pesquisa versa uma abordagem qualitativa pelas possibilidades de descrição, indução e análise do regulamento acima referenciado, bem como das perceções dos sujeitos envolvidos – estudantes NE da UMa.

Operacionalizado do ponto de vista metodológico por um estudo de caso, utilizou-se como técnicas de recolha de dados a análise documental e a entrevista. Concluiu-se que a existência da CAA-NE otimiza as respostas e medidas de apoio aos estudantes, promovendo a sua inclusão e participação efetiva no contexto académico. A criação de condições adequadas, designadamente a adaptação de espaços, a aquisição de material específico, e outros recursos disponíveis na instituição, aumentaram a participação e promoveram o sucesso dos estudantes NE.

Keywords // Palavras-chave: políticas, inclusão, equidade, ensino superior.

Amado, J. (2014). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, P., Rodrigues, D., Almeida, L., & Rodrigues, S. (2020). Inclusão no ensino superior português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. Revista Fronteiras: Journal of Social, 72 Technological and Environmental Science. doi: 10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-422

Bardin, L. (1995). Análise de Conteúdo. Edições 70 LDA.

Bell, J. (1993). Como realizar um projeto de Investigação. Gradiva – Publicações, S.A.

Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto Editora.

Declaração de Salamanca (1994). Enquadramento da ação: Necessidades Educativas Especiais. In Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. UNESCO.

Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República N.º 129 – I Série. Ministério
da Educação e Ciência.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. Revista de Educação, 5-20.

Fusch, P., Fusch, E., & Ness, L. (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. Journal of Social Change, 10(1), 19-32.

Lei N.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da Républica N.º 176 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República N.º 237 – I Série. Assembleia da
República.

Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). Métodos de Investigação – Da interrogação à Descoberta Científica. Uniarte Gráfica.

Pacheco, R. V., & Costas, F. A. T. (2006). O Processo de Inclusão de Acadêmicos Com Necessidades Especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Revista Educação Especial (27), 151-167.

Regulamento N.º 193/2022, de 23 de fevereiro. Diário da República N.º 38 – II Série. Ministério da Educação e Ciência.

Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Perceções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. Revista Portuguesa de Educação, 28 (2), 251-270.

Silva, O. M. (1987). Epopeia Ignorada – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje. CEDAS

Sousa, A. (2005). Investigação em Educação. Livros Horizonte.

Stake, R. E. (2012). A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO. (2019). Manual para garantir inclusão e equidade na educação. https://cutt.ly/0JEbi25

Yin, R. (2005). Estudo de Caso – Planejamento e Métodos. Bookman.

Resolução e formulação de problemas no 1º ano de escolaridade

Ema Mamede (1), Mariana Branco (2)

1 – CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança) da Universidade do Minho
2 – IPSS Rumo à Vida

A Resolução de Problemas tem um grande destaque nas Aprendizagens Essenciais em todos os anos de escolaridade (DGE, 2018), é considerada uma área de competência. Já a Formulação de Problemas não tem um destaque tão grande nos documentos normativos legais, mas está presente de forma indireta, na medida em que os documentos curriculares valorizam o desenvolvimento da criatividade e a motivação para a aprendizagem da matemática. Na resolução de problemas é o professor que formula a priori o problema ou a pergunta, na formulação de problemas são os alunos que se envolvem em situações do seu contexto social, problematizando-as e formulando problemas (Vale & Pimentel, 2004).

A Resolução e a Formulação de Problemas são vistas como ferramentas importantes na aprendizagem da matemática em todos os níveis de ensino (NCTM, 2000, 2014). Ponte et al. (2007) referem que os alunos devem ser capazes de: 1) compreender problemas em contextos matemáticos e não matemáticos e de os resolver utilizando estratégias apropriadas; 2) apreciar a plausibilidade dos resultados obtidos e a adequação ao contexto das soluções a que chegam; 3) monitorizar o seu trabalho e refletir sobre a adequação das suas estratégias, reconhecendo situações em que podem ser utilizadas estratégias diferentes; e 4) formular problemas.

Particularmente sobre a resolução de problemas, os autores reconhecem-na como uma atividade privilegiada para os alunos consolidarem, ampliarem e aprofundarem o seu conhecimento matemático. Também Boavida et al (2008) destacam que a formulação de problemas contribui para o aprofundamento dos conceitos matemáticos envolvidos, mas também para a compreensão dos processos suscitados pela sua resolução, acrescentando que encorajar os alunos a escrever, a partilhar e a resolver os seus próprios problemas, pode resultar num contexto de aprendizagem que fomenta sua capacidade de resolução de problemas. Vale et al. (2015) sublinham que formular problemas é pelo menos tão importante como o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas. Também Miranda e Mamede (2023) referem que os alunos devem ter oportunidades de experienciar e desenvolver tarefas que estimulem a sua criatividade matemática e a formulação de problemas pode ser entendida como um elo de ligação entre a estimulação da criatividade e as aprendizagens matemáticas dos alunos.

Este estudo procura compreender como os alunos do 1º ano de escolaridade (N=21), com 6-7 anos de idade, resolvem e formulam problemas de Matemática, tentando responder às questões: 1) Como é que os alunos resolvem os problemas? 2) Como os alunos formulam os problemas? Adotou-se uma metodologia qualitativa numa abordagem de estudo de caso.

Implementou-se uma intervenção de 4 sessões sobre resolução e formulação de problemas. Os resultados evidenciam que os alunos foram ganhando cada vez mais autonomia ao longo das sessões; perante incentivo, apresentavam estratégias de resolução de problemas informais, que progressivamente deram lugar a estratégias de representação visual, maioritariamente com recurso a desenhos e esquemas. Registou-se uma evolução positiva dos alunos na Resolução e Formulação de Problemas e identificaram-se dificuldades dos alunos na explicação oral e escrita de processos de resolução.

Keywords // Palavras-chave: Formulação-de-problemas, resolução-de-problemas, aprendizagem-da-matemática.

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). A experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Ministério da Educação - Direcção-Geral
de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DGE. (2018). Aprendizagens essenciais de Matemática – 1º ano. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Miranda, P. & Mamede, E. (2023). Desafiando as Crianças na Formulação de Problemas. Bolema, 37 (76), 754-772. https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a18

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles to Action: Ensuring mathematical Success for all. NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles Standards and for School Mathematics. NCTM.

Ponte, J.P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L.,
Martins, M. & Oliveira, P. (2007). Programa de Matemática do Ensino Básico. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. In Palhares, P. (Coord.), Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico, 113 - 148. Lisboa: Lidel.

PIP - Pratica Inclusiva de Professores: Uma revisão de evidências.

Antonia de Fátima Lima (1)

1 - Universidade Católica Portuguesa

Sistemas educacionais no mundo convivem com o desafio de incluir todas as crianças nas escolas ((Gaitas et al, 2024). Neste sentido, as atitudes dos professores é um dos preditores mais importantes para o sucesso da inclusão (Azevedo et al, 2025). Supõe-se com isso que conhecer as dimensões estratégicas inclusivas dos professores nas escolas ajuda a entender para onde se caminha a inclusão educacional e o que se necessita para formar educadores mais propensos a valorizar e agir frente à diversidade, a equidade e a inclusão. Para conhecer um pouco desse caminhar, foi realizado um levantamento de evidências científicas sobre as atitudes inclusivas de professores de crianças nas escolas, no período de 2020 a 2025, anexadas às bases de dados Scopus e Web of Science e foram utilizadas as diretrizes da plataforma PRISMA – ScR para sistematizar os dados encontrados. No total foram encontrados 24 documentos, com 17 deles na Scopus e sete na Web of Science, sendo que cinco deles foram de publicação replicada em ambas as bases de dados. Os critérios de elegibilidade usados foram os artigos com temas relacionados às atitudes inclusiva de professores de crianças do ensino regular nas escolas da Educação Básica e foram excluídos estudos com público da Educação Infantil e os que trataram de outras revisões bibliográficas, restando 12 artigos para serem incluídos na análise deste levantamento. Os dados encontrados se referiam à percepção e prática inclusiva de professores nas escolas, sendo que algum deles foram também relacionados a outros agentes educacionais, a estudantes e famílias. Foram identificados estudos realizados em Portugal (5), Brasil (3), Moçambique (1), Cabo Verde (1), Estados Unidos (1) e Canadá (1). Relacionadas à inclusão escolar foram observadas temáticas que foram classificadas em seis tipos de categorias, quais sejam: Democratização do ensino (acesso, participação, empoderamento, igualdade, equidade, direitos); Métodos e conteúdo (currículo, estratégias individuais e sistêmicas); instrumentos inovadores (TIC e sensores); co-responsabilização social (desenvolvimento comunitário, sustentabilidade, desenvolvimento econômico e político); resultados (aprendizagem e sucesso escolar) e desafios (eliminação de barreiras, formação de professores, recursos e condição de trabalho). Os estudos encontrados utilizaram uma variedade de instrumentos na coleta de dados (grupo focal, entrevistas, observação, observação participante, questionários, escala, inventário, registros digitais de atividades e entrevistas: PST's – Modelo de Co-participação de estudantes no processo de ensino; Modelo de Autoreflexão sobre práticas de ensino; MATIES (Escala Multidimensional de Atitudes em Relação à Educação Inclusiva); The three PS of Social Pedagogy (Professional, Personal and Private); The Diamond Model (Well-being, happiness, empowerment); RE-HSE-P (Roteiro de Entrevistas de Habilidades Sociais Educativas Parentais); IHSE-Prof (Inventário de Habilidades Sociais Educativas de Professores); R-SLEQ (School Level Environment Questionnaire); TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices); Lesson Study Model; PETE programs (modelo de ser e vir a ser um professor ativista). Para análise de dados foram observados o uso de SPSS e análise de conteúdo. Conclui-se uma lacuna de estudos para o estado de Minas Gerais (Brasil) e o uso de Escala com base nas Sete Dimensões de Acessibilidade (Sassaki, 2025).

Keywords // Palavras-chave: Inclusão, Escola, Professor, Prática, Criança.

Azevedo, H., Barat, B., Coelho, V., Machado, F., Soares, M., Dias, P., Cadime, I. & Peixoto, C. Exploring teacher's attitudes towards inclusive education : Role of self-efficacy and perceived school climate. Journal of Research in Special Educational Needs, 25(4), 1002-1020.
https://doi.org/10.1111/1471-3802.70025

Gaitas, S., Carêto, C, Peixoto, F. & Castro Silva, J. Differentiated instruction: "To be or no to be, that is the question". International Journal of Inclusive Education, 2022, n. 11, 2607-2623.
https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290

Sassaki, R. K. As Sete Dimensões da Acessibilidade. Lavartus Prodeo. 2025, 2 ed. ISBN: 9786580514083.

ICRE2026-34211

Competências Docentes para a Educação Física Inclusiva: Impacto de um Programa de Formação em Professores Portugueses

Carla Cristina Vieira Lourenço (1), Mey Van Munster (2), Omar BEN RAKAA (3)(4)

1 - Instituto Politécnico de Viseu
2 - Universidade Federal de São Carlos
3 - 4Multidisciplinary Laboratory in Education Sciences and Training Engineering (LMSEIF)
4 - Normal Higher School (ENS-C), Hassan II University of Casablanca Morocco

ntrodução: A promoção de contextos educativos inclusivos na Educação Física (EF) depende, em grande medida, das competências, perceções e confiança dos professores para responder à diversidade dos alunos. Apesar da crescente valorização da inclusão educativa, muitos docentes referem sentir limitações na preparação para a implementação de práticas inclusivas, evidenciando a necessidade de programas de formação específicos.

Objetivo: Analisar o impacto de um programa de formação nas perceções de competência, confiança e preparação de professores de Educação Física para a implementação de práticas inclusivas.

Métodos: Participaram 16 professores de Educação Física do ensino público português, todos com experiência profissional superior a 10 anos e contacto prévio com alunos com necessidades educativas específicas. Foi adotado um delineamento quase-experimental pré e pós-intervenção, com recolha de dados através de questionários estruturados com escalas tipo Likert e questões abertas. Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva e os dados qualitativos por análise temática.

Resultados: Os resultados indicaram uma melhoria nas perceções de competência e confiança dos professores relativamente à intervenção pedagógica em contextos inclusivos após a participação no programa de formação. Os participantes referiram maior consciência das necessidades individuais dos alunos e maior segurança na adaptação das estratégias pedagógicas. Persistiram, contudo, desafios relacionados com recursos disponíveis e tempo de planeamento.

Conclusões: O programa de formação demonstrou potencial para promover competências docentes associadas à Educação Física inclusiva, reforçando a importância do desenvolvimento profissional contínuo como estratégia para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Estes resultados contribuem para a compreensão dos fatores que influenciam a preparação dos professores para a inclusão em EF.

Keywords // Palavras-chave: Educação Física inclusiva; Formação professores.

Portuguese pre-service teachers' attitudes toward inclusive education: role of personal variables

Helena Isabel Dias de Oliveira Azevedo (1), Vera Coelho (1)(2), Mónica Soares (1)(3)(4), Marisa Carvalho (5)(6)

1 - University of Maia
2 - Center for Psychology at University of Porto
3 - Higher School of Education Paula Frassinetti
4 - Psychology for Development Research Center
5 - Faculty of Education and Psychology, Universidade Católica Portuguesa
6 - Research Centre for Human Development, Universidade Católica Portuguesa

Inclusive education remains a central international and national priority, grounded in a rights-based framework (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006) and reinforced by SDG 4, which calls for inclusive and equitable quality education for all. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015). Therefore, education systems worldwide, including in Portugal, have sought to strengthen educational policies and practices fostering inclusive education. In this context, the pivotal role of teachers for the successful implementation of inclusive policies into classroom practice is widely acknowledged (Haug, 2017; Rizzo, 2021). In this sense, the preparation of teachers to value diversity and adapt their pedagogical practices has been highlighted as a key condition for effective inclusion (Koliqi et al., 2023). Since positive pre-service teachers' attitudes toward inclusive education have consistently been identified as a strong predictor of inclusive practices (e.g., Sharma et al., 2008; Subban & Mahlo, 2017), examining these attitudes and their associated factors may provide valuable insights into teachers' readiness for inclusive practices.

The present study aims to (i) explore Portuguese pre-service teachers' attitudes towards inclusive education and personal related factors, such as perceived self-efficacy, and knowledge about inclusion policies, as well as (ii) examine whether self-efficacy mediates the relationship between policy knowledge and attitudes.

Participants include 189 pre-service teachers (90.5% female; Mage = 25.5, SD = 8.58) enrolled in Portuguese higher education teacher-training programmes (60.3% bachelor's degree and 39.7% master's degree). Data were collected using the Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE-R; Forlin et al., 2011), the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP-R; Sharma et al., 2012; Portuguese version by Dias, 2017), and a sociodemographic questionnaire.

Results showed overall positive attitudes towards inclusive education (M = 2.7, SD = 0.31) and high levels of perceived self-efficacy (M = 4.7, SD = 0.6). Attitudes positively correlated with self-efficacy ($r = .36$, $p < .01$). A multiple hierarchical regression was conducted with attitudes as the outcome variable. Predictors entered in the model in three blocks: gender, cycle of studies, academic training in inclusive education (block 1), knowledge about inclusion policies (block 2) and efficacy in inclusive instruction, efficacy in collaboration and efficacy in managing behavior (block 3). The final model was significative, $F(7,181) = 4.941$, $p < .001$, explaining 16% of the variance of attitudes ($R2 = .160$). Efficacy in collaboration emerged as a significant positive predictor of attitudes ($\beta = .149$, $p = .004$). Mediation analyses indicated a significant indirect effect of policy knowledge on attitudes via self-efficacy, explaining 35.7% of the variance.

Overall, the findings highlight self-efficacy as a key mechanism through which policy literacy may influence readiness for inclusive practice, as well as underscore the relevance of embedding structured learning opportunities about inclusive education policies and collaborative practices within initial teacher education programmes to strengthen self-efficacy and shape positive inclusive attitudes.

Keywords // Palavras-chave: inclusion, pre-service teachers, attitudes, self-efficacy.

Dias, P. (2017) A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25(94), 7–25. https://doi.org/10.1590/S0104 -40362017000100001

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. Exceptionality Education International, 21(3), 50–65.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. Scandinavian Journal of Disability Research, 19(3), 206–217. https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Koliqi, D., Koliqi, L., & Zabeli, N. (2023). Pre-service teachers' attitudes and the factors influencing their formation regarding inclusive education in Kosovo. British Journal of Special Education, 50, 379-393. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12463

Rizzo, A. L. (2021). The practical role of inclusive education coordinators and heads of department (inclusion) in Maltese primary schools. Malta Journal of Education, 2(2), 101-121. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597930

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. Disability & Society, 23(7), 773–785. https://doi.org/10.1080/09687590802469271

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. Journal of Research in Special Educational Needs, 12(1), 12–21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Subban, P., & Mahlo, D. (2017). 'My attitude, my responsibility': Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education

between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. International Journal of Inclusive Education, 21(4), 441–461. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197322
United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

Young children's justifications for their sociometric choices

Cecília Aguiar (1), Lígia Monteito (1)

1 - Iscte

This qualitative study analyzed the spontaneous justifications of young children during sociometric nomination/rating tasks, aiming to understand the factors underlying their choices. Participants were 149 children from the Lisbon metropolitan area, aged between 40 and 78 months (Mage = 62.8, SD = 8.4; 38.9% girls, 61.1% boys; 8.7% children with disabilities). Following content analysis, findings suggest that boys provided more justifications for their sociometric nominations/ratings than girls and, overall, there were more justifications for negative nominations/ratings. The main factor reported by children for justifying positive nominations/ratings was Experience of Acceptance, while the main categories for justifying negative nominations/ratings were Experience of Rejection and Antisocial Behavior. There were no associations between the gender of the children making the nominations/ratings and the categories that emerged from the spontaneous justifications. However, there was an association between Absence of Play and the age of the child making the nomination/rating. The justifications provided by children did not vary as a function of the disability status of the target children. Findings help identify the characteristics and behaviors that increase the odds of social rejection, informing professional development towards supporting young children's peer acceptance.

Keywords // Palavras-chave: Qualitative; sociometrics; preschool; children's voices.

Bacete, F. J. G., Planes, V. E. C., Perrin, G. M., & Ochoa, G. M. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. Frontiers in Psychology, 8,462. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00462.

Diamond, K. E., & Hong, S. Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. Journal of Early Intervention, 32(3), 163–177. doi:10.1177/1053815110371332.

Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. Child Development, 72(1), 174-186. doi: 0009-3920/2001/7201-0011.

Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. Child Development Perspectives, 4(2), 123-130. doi: 10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. Journal of Educational Psychology, 98(4), 807-823. doi:10.1037/0022-0663.98.4.807.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development (6th ed., pp. 571-645). New York, NY: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0310.

Santos, A. J., Monteiro, L., Sousa, T., Fernandes, C., Torres, N. & Vaughn, B. (2015). O reduzido envolvimento social: Implicações para o ajustamento psicossocial de crianças em contexto pré-escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica, 28(1), 186-193. doi: 10.1590/1678-7153.201528120ISSN 1678-7153.

Theimer, C. E., Killen, M., & Stangor, C. (2001). Young children's evaluations of exclusion in gender-stereotypic peer contexts. Developmental Psychology, 37(1), 18-27. doi: 10.1037//0012-1649.37.1.18.

Territórios escolares, saberespraticados e a pesquisaformação: táticas, acontecimentos e Decolonialidades nosdoscom os cotidianos da Educação Especial Inclusiva e Intercultural na Amazônia

Eglê Betânia Portela Wanzeler (1), Maria Quitéria Afonso (1)

1 - Universidade do Estado Amazonas

O Contexto

A proposta fundamenta-se nas vivências do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete), na parceria entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus a partir do curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva em contextos Interculturais. O trabalho articula as dimensões ética, estética, política, poética e decolonial para repensar a Educação Especial Inclusiva. Em diálogo com o pensamento decolonial latino-americano (Catherine Walsh, Walter Mignolo e Aníbal Quijano), a pesquisa reconhece as ecologias amazônicas como produtoras de conhecimento legítimo contra as epistemologias eurocentradas. Somado a isso, mobiliza-se a filosofia de Deleuze e Guattari para compreender a escola não apenas como espaço físico, mas como um território existencial e expressivo, constantemente atravessado por acontecimentos que forçam o pensamento e a prática a saírem de sua inércia.

Objetivos:

O objetivo central é apresentar como a "pesquisaformação" atua na desconstrução de hierarquias entre a academia e o chão da escola. Afastamo-nos do currículo como grade prescritiva para compreendê-lo como currere - o curso da vida e a experiência autobiográfica, conforme William Pinar. Nesse viés, a presença do estudante atípico não é vista como um problema a ser enquadrado, mas como um acontecimento (na acepção deleuze-guattariana): uma ruptura imprevisível que desestabiliza as verdades instituídas e engendra novas possibilidades de vida e de afeto na escola. Objetiva-se evidenciar como a autonomia docente é fortalecida ao acolher esse acontecimento, transformando a precariedade em (auto)formação e impulsionando a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência, com a produção autoral de tecnologias assistivas e interculturais.

Metodologia:

Epistemicamente, o trabalho inscreve-se na pesquisa "nosdoscom os cotidianos escolares" (Nilda Alves), onde pesquisar e formar ocorrem em redes de saberes. O cotidiano é a vida em ebulição. Mobilizamos Michel de Certeau para visibilizar as "táticas" e astúcias dos(as) professores(as), microrresistências criativas que subvertem as "estratégias" burocráticas hegemônicas. A práxis organiza-se em três eixos:

1.Dimensão Poética (O Afeto e o Acontecimento): Utilização da "escutatória da empatia" e de narrativas etnopoéticas do vivido-sentido. Dinâmicas vivenciais humanizam a formação, permitindo que a subjetividade docente seja afetada pelo outro. O acontecimento da inclusão torna-se o motor de uma poética da relação.

2.Dimensão Crítica (As Táticas Cotidianas): Apoiada na pesquisa-ação colaborativa, converte a exaustão docente em "matrizes problematizadoras". A gestão escolar desloca-se da burocracia dos laudos (estratégia) para a política do acolhimento (tática), criando linhas de fuga diante de um macrossistema engessado.

3.Dimensão Decolonial e Territorial (Desterritorializações): Afirmação do "Território como Currículo". Articulando o decolonial a Deleuze e Guattari, entende-se que o território escolar sofre constantes movimentos de desterritorialização (frente às políticas homogeneizantes) e reterritorialização (pela recriação de sentidos pelos sujeitos). Enraizar o ensino nos saberes ancestrais amazônicos é, portanto, um ato de resistência existencial.

Em suma, a apresentação evidenciará que a inclusão escolar efetiva se materializa nas frestas das imposições oficiais, sustentada por táticas diárias, pela abertura ao acontecimento e por um compromisso decolonial com a vida nos territórios amazônicos e com a justiça curricular.

Keywords // Palavras-chave: Cotidianos. Currículos. Decolonialidade. Inclusão. Pesquisaformação.

ALVES, N. (2001). Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Em N. Alves & R. Garcia (Orgs.), O sentido da escola (pp. 15-38). Rio de Janeiro: DP&A.

CERTEAU, M. de. (1994). A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes. (Referência essencial para os conceitos de "táticas", "estratégias" e resistências dos praticantes ordinários).

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1997). Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 4 e 5). São Paulo: Editora 34. (Obra basilar para a discussão sobre "território", "desterritorialização" e "reterritorialização").

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1992). O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Editora 34. (Para o aprofundamento filosófico sobre o conceito de "acontecimento").

MIGNOLO, W. (2003). Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG.

PINAR, W. F. (2007). O que é a teoria do currículo?. Porto: Porto Editora. (Apresenta a conceção de currículo enquanto "currere", a dimensão autobiográfica e da experiência).

QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspetivas latino-americanas (pp. 117-142). Buenos Aires: CLACSO.

WALSH, C. (2010). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir,

re-existir e re-viver. Em V. Candau (Org.), Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 Letras. (Fundamental para a intersecção entre a pedagogia e a resistência decolonial na América Latina).

WANZELER, E. B. P., & AFONSO, M. Q. (2025). Relatório Anual: O Lepete nas escolas da Semed: entre programas e projetos, a formação inicial e continuada de professores(as). Manaus: Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação, UEA / Semed. (Documento base e campo empírico da comunicação).

Pesquisa-Ação em Educação Especial: A Escuta Sensível na Flexibilização de Barreiras Emocionais e Cognitivas

Vanessa Evangelista Nanci (1)

1 - Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo

O presente trabalho caracteriza-se como uma investigação qualitativa, pautada na metodologia dapesquisa-ação (THIOLLENT, 2009; BARBIER, 2002), analisando práticas pedagógicas inclusivas no atendimento de discentes que, para além das neurodivergências, apresentavam questões emocionais e comportamentais importantes na aprendizagem. O estudo foi desenvolvido de forma longitudinal, ao longo de aproximadamente seis anos, no contexto de uma escola pública municipal, abrangendo turmas do Ensino Fundamental I, com estudantes na faixa etária dos 6 aos 11 anos. O público assistido contemplou desde TDAH e Deficiência Intelectual até casos de suporte complexo, como Autismo com diferentes níveis de suporte, Síndromes de Down e Prader-Willi, Esquizofrenia e DPAC. O objetivo principal desta pesquisa é demonstrar que a inclusão escolar deve ser concebida e implementada a partir das características singulares do discente e das potencialidades identificadas durante a observação contínua, promovendo os ajustes necessários nos ambientes físico, social e emocional para buscar o atendimento integral às nece sidades de cada indivíduo. Esta perspetiva justifica-se pela urgência de aplicar estratégias inclusivas sob uma ótica crítica (ALMEIDA, 2010), alinhando-se à Política de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2025) para superar barreiras de aprendizagem (SANTOS; SANTOS, 2020). Partindo da premissa de que a rigidez escolar agrava a desregulação destes estudantes, o trabalho fu damentou-se em Vygotsky (RABELLO; PASSOS, 2010) e no Desenho Universal para a Aprendizagem (SEBASTIÁN-HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022). Metodologicamente, a pesquisa-ação na instituição educativa (BARBIER, 1985) permitiu uma imersão na realidade por meio da observação participante e do registo em diário de campo. Os critérios de avaliação, de natureza formativa e processual, pautaram-se nas necessidades concretas e em indicadores observáveis – como o nível de engajamento, a autonomia e a frequência de desregulações emocionais. Isso permitiu que os ajustes pedagógicos fossem realizados diretamente pelas evoluções observadas, o que instituiu uma práxis reflexiva contínua (DESROCHE, 2006). As estratégias foram aplicadas conforme a demanda: no manejo ambiental, a flexibilização postural revelou-se crucial – ao permitir a realização de tarefas em pé, observou-se a redução da inquietude motora e o fomento da autorregulação. Nas práticas de letramento, o uso de digitadores por voz e a oportunidade de recontos via produções artísticas ou oralidade (com o professor a atuar como escriba) validaram a autoria e o engajamento.

No suporte psicomotor, o auxílio físico direto propiciou a ampliação segura de movimentos e da coordenação. Na Comunicação Alternativa, o uso de pranchas reduziu comportamentos disruptivos; e na modelagem comportamental, a atuação pautou-se na escuta sensível (BARBIER, 1998), criando um vínculo de experimentação segura. A análise conclui que a intencionalidade pedagógica é capaz de transpor barreiras, evidenciando que a inclusão se consolida quando se adapta o meio às necessidades do aluno, e não o contrário.

Keywords // Palavras-chave: Emocionais; Inclusivas; Neurodivergência; Flexibilização; Educação.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904-1925, jul./set. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17087. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087/14102.

RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Portal Brasileiro de Análise Transacional, [s. l.], p. 1-10, 2010.

SANTOS, Josué de Freitas dos; SANTOS, Luciana de Freitas dos. Educação inclusiva: desafios e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem. Revista ISE (Inovação, Sociedade e Educação), Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 2, p. 24-42, jul./dez. 2020. ISSN: 2675-0155. Disponível em: https://unifan.edu.br/revistas/index.php/RevistaISE/article/view/683.

ICRE2026-39535

Supervisão colaborativa entre pares: Promoção do sucesso educativo dos alunos que usufruem de medidas seletivas e adicionais

Susana Oliveira (1), Susana Henriques (2)

1 - Universidade Lusófona
2 - Universidade Aberta

Este trabalho de investigação teve como objetivo o estudo da colaboração entre os professores titulares de turma/disciplina e os docentes de Educação Especial. Neste contexto, pretendeu-se investigar o trabalho colaborativo entre os referidos docentes promovido por um processo de Supervisão pedagógica horizontal e multidisciplinar. Deste modo, conferiu-se aos discentes que beneficiam de medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, o acesso ao currículo numa abordagem multinível, que os mencionados docentes gerem e adequam no quotidiano em parceria e estreita interação. No desenvolvimento da referida pesquisa optou-se por um estudo de carácter qualitativo, tendo-se adotado a metodologia I-A. Com efeito, recorreu-se à observação de aulas entre pares, análise documental e observação direta. Em última instância, pretendemos averiguar se o trabalho colaborativo entre pares docentes titulares de turma/disciplina e o de Educação Especial contribuiu para o sucesso educativo dos referidos alunos. Os resultados obtidos permitiram-nos evidenciar a relevância do fundamental trabalho colaborativo entre o docente titular turma/disciplina e de Educação Especial na construção e delineação de percursos curriculares diferenciados.

Keywords // Palavras-chave: educação inclusiva, supervisão pedagógica colaborativa.

Semear: uma metáfora que deu frutos

Diogo Chadud Milagres (1), Carlos Delmiro (1)

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

Para se alcançar resultados diferentes, devemos lançar mão de metodologias diferentes e, antes de tudo, de formas diferentes de pensar. Encarar o mundo como um conjunto de situações não planejadas é tateá-lo, ou como pesquisadores como Foucault e Deleuze costumam dizer, cartografar. É algo como capturar as forças em jogo, os fluxos e as variações que compõem os cenários reais. Nos termos da filosofia de Deleuze, podemos pensar em duas correntes, como a Filosofia da Imanência (tudo o que existe está dentro de um plano contínuo, sem hierarquias transcendentes ou dualismos. Tudo ocorre no mesmo nível de realidade, em um processo constante de criação e transformação. Em uma pesquisa cartográfica, podemos pensar em uma abordagem que privilegie os processos em vez dos resultados, no nós ao invés de eu-eles) e da Diferença (a diferença não deve ser vista como um desvio de uma identidade concebida como "correta"; ela mesma é a realidade. A diferença é criadora, não subordinada à identidade. Pensando em cartografia, pode-se pensar que os processos devem focar nas multiplicidades (repetidas tentativas de fazer diferente), nas singularidades (cada um ao seu modo), nas divergências que constituem o território ou o objeto de estudo, ao invés de buscar representar uma identidade, e ir fazendo de diferentes formas ao longo do processo.). O Projeto partiu da constatação de que as dificuldades dos estudantes transcendem o conteúdo matemático, envolvendo questões sociais, familiares e emocionais. A proposta rompe com o modelo disciplinador tradicional e propõe um acolhimento horizontal, onde docentes e estudantes tutores atuam como companheiros de caminhada. Fundamentado em Ausubel (aprendizagem significativa), Sniders (alegria na educação) e Vygotsky (Zona de Desenvolvimento Proximal), o projeto utiliza a cartografia como metodologia de acompanhamento processual. Inspira-se também em Helena Antipoff e na visão social da deficiência, acolhendo todos com defasagens de aprendizagem. Com atendimento a 4 estudantes no ano de 2025, tivemos êxito com 3 deles, sendo que um evadiu. Uma estudante com dificuldades cognitivas conseguiu compreender e formular conceitos matemáticos de forma autônoma; outro que não tinha cognitividade com as aulas demonstrou habilidades superiores em programação (Linguagem Python) e hoje trabalha na área após ser incentivado a apresentar um projeto em uma feira local de ciência e tecnologia; e uma estudante com tendências suicidas recebeu ensino e afeto, a fim de que vencesse essa difícil etapa. Enfim, tivemos melhoria do desempenho acadêmico, ressignificar a Matemática como prática acessível e concreta, e pretendemos em etapas futuras ampliar a participação de docentes e discentes, promovendo permanência, êxito e inclusão. A metáfora utilizada foi o Semear: ao contrário da educação bancária apontada por Paulo Freire, a educação da semeadura prevê que sempre espalhemos nossas melhores sementes, e que elas cresçam nos corações e mentes dos atendidos e atendidas pelo Projeto.

Keywords // Palavras-chave: Cartografia. Filosofia da Diferença. Inclusão.

AUSUBEL, D. P. Educational Psychology: A Cognitive View. Holt, Rinehart & Winston, 1968.

DELEUZE, G. Diferença e Repetição. 4. ed. Paz & Terra, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a Filosofia? 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1-5. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4ª reimpr. Porto Alegre: Ed. Meridional, 2015.

RAFANTE, H. C; LOPES, R. E. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 331–356, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i53.8640208. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640208. Acesso em: 5 mar. 2025.

ROLNIK, S. Cartografia sentimental. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SNYDERS, G. A alegria na escola. São Paulo: Manole, 1988.

VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.

Perceived Long-Term Impact of Early Childhood Intervention: Perspectives of Young People and Caregivers

Maria Catarina Leite Rodrigues Grande (1), Joana Albano (1)

1 - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Early Childhood Intervention (ECI) has proven to be a fundamental approach due to its significant impact on children's functional development and family dynamics. Recognizing this relevance, this study adopts a mixed-methods approach to characterize the functioning of young people aged 18 to 21, exploring their social participation and quality of life. In addition, the nature of the ECI services received and the impact caregivers perceive on the lives of young people are analyzed. Semi-structured interviews were conducted with 11 families, including 9 young people and 11 caregivers, and two instruments to assess quality of life and participation. Data analysis included a content analysis of the interviews and a descriptive analysis of the scales used, allowing a more comprehensive understanding of the long-term effects of ECI.

The results reveal that young people do not characterize ECI services in terms of their caregivers' details, focusing only on the therapeutic intervention and the developmental changes experienced. The caregivers describe the phases of the intervention process, highlighting the difficulties young people face, as well as improvements in their functioning and the family's empowerment. The young people present varying challenges in their functioning and low levels of restriction in their participation. Both young people and caregivers are moderately satisfied with their quality of life. This study highlights the importance of investigating the effectiveness of services offered during childhood. However, its limitations include a small sample size and a retrospective approach.

Keywords // Palavras-chave: intervenção-precoce, functioning, participation, caregivers, quality-of-life.

Almeida, S. (2013). Escala de Qualidade de Vida Familiar: Desenvolvimento de uma versão reduzida para a população portuguesa [Dissertação de Mestrado Integrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. https://hdl.handle.net/10316/24115

Boccaccio, D., Machiavelli, G. & Alighieri1, N. (2023). The Impact of Early Intervention Programs on the Long-Term Outcomes of Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. Arch Clin Psychiatry, 50(2). https://doi.org/10.15761/010160830000000559

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793–828). John Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Decreto-Lei n.º 281/09 da Assembleia da República (2009). Diário da República, I série, n.º 193. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/281-2009-491397

Del Tufo, S.N., Earle, F.S., & Cutting, L.E. (2019). The impact of expressive language development and the left inferior longitudinal fasciculus on listening and reading comprehension. J Neurodevelop Disord 11(37). https://doi.org/10.1186/s11689-0199296-7

Egilson, S. T., Ólafsdóttir, L. B., Ingimarsdóttir, A. S., Haraldsdóttir, F., Jóhannsdóttir, Á., Gibson, B. E., & Hardonk, S. (2021). Life Quality and Participation of Disabled Children and Young People: Design and Methods of a Transformative Study. International Journal of Qualitative Methods, 20. https://doi.org/10.1177/16094069211016713

Guralnick, M. J. (2005). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Future Prospects. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18(4), 313-324. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00270.x

Guralnick, M.J. and Albertini, G. (2006), Early Intervention in an International Perspective. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3(1), 1-2. https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00046.x

Jónsdóttir, S. L., Brynjarsdóttir, B., Saemundsen, E., & Sigurdsson, J. F. (2018). Long-term outcome of children with autism who received different forms of early intervention during their preschool years: a pilot study of 15 young adults. Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology, 6(1), 28. https://doi.org/10.21307/sjcapp-2018-006

Landsem, I.P., Handegård, B.H., Ulvund, S.E. et al. (2015). Early intervention influences positively quality of life as reported by prematurely born children at age nine and their parents; a randomized clinical trial. Health Qual Life Outcomes, 13(25).https://doi.org/10.1186/s12955-015-0221-9

Leite, C. S. C., & Pereira, A. P. da S. (2020). Family Outcomes in Early Intervention: Results from a Nationwide Study in Portugal. Early Child Development and Care, 190(15), 2484–2492. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1585348

Makrygianni, M. K., & Reed, P. (2010). A meta-analytic review of the effectiveness of behavioural early intervention programs for children with autistic spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders, 4(4), 577–593. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.014

Murphy, K., & Harrison, E. (2022). The weight of waiting: the impact of delayed early intervention on parental self-efficacy. British Journal of Special Education, 49(1), 84-101. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12381

Olson, D. H., & Barnes, H. (1982). Quality of life. In D. Olson et al. (Eds.), Family inventories (pp. 137-148). St-Paul, Minnesota: University of Minnesota, Family Social Science.

Organização Mundial da Saúde (OMS). (2010). Measuring Health and Disability: Manual for WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS 2.0).

PARTICIPATION Scale User's Manual. (2005). Retrieved from https://www.infontd.org/media/938/download

Pérez, M. & Ríos, N. (2024). The effectiveness of early intervention programs for children with special needs. International. Journal of Literacy and Education, 4(2), 14-18.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J. W., & Niles, M. D. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. Archives of pediatrics & adolescent medicine, 161(8), 730-739. https://doi.org/10.1001/archpedi.161.8.730

Rosenberg, E. K. K. (2023). An Investigation of the Quality of Life of Caregivers of Children with Disabilities [Dissertação de doutoramento não publicada]. The State University of New Jersey. https://doi.org/doi:10.7282/t3-sckr-vk50

Sacks, G., & Kern, L. (2008). A Comparison of Quality of Life Variables for Students with Emotional and Behavioral Disorders and Students Without Disabili-

ties. Journal of Behavioral Education, 17(1), 111–127. http://www.jstor.org/stable/41824427
Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transaccional regulation: The development ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & J. Meisels (Eds.), Handbook of early childhood intervention (2nd ed., pp. 135-159). Cambridge University Press.
Umadevi, V. M., & Sukumaran, P. S. (2023). Quality of life of adolescentes with intelectual disability. In Proceedings of International Conference on Special Education, 5. https://zenodo.org/record/8336670
Valverde, B. B., Saigh Jurdi, A. P., & da Silva Pereira, A. P. (2023). Family Benefits of Early Intervention: A Scoping Review. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 39, 1–13. https://doi.org/10.1590/0102.3772e39303.en
Watts, T. W., Gandhi, J., Ibrahim, D. A., Masucci, M. D., & Raver, C. C. (2018). The Chicago School Readiness Project: Examining the long-term impacts of an early childhood intervention. PloS one, 13(7). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200144

ICRE2026-44189

Gestão e liderança da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva: Desenvolvimento de uma escola inclusiva

Susana Oliveira (1), Susana Henriques (2), Ana Patrícia Almeida (2)

1 - Universidade Lusófona
2 - Universidade Aberta

Com o intuito de investigar as dificuldades advindas dos reduzidos ou falta de meios, recursos humanos e organizacionais específicos que poderão obstaculizar a operacionalização da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), afetando o desenvolvimento de uma escola efetivamente inclusiva. Deste modo, objetiva-se compreender como a gestão e liderança da EMAEI promove uma cultura de escola que visa o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. Concretamente entender o processo de gestão e liderança da EMAEI e a sua influência na cultura e estrutura organizacional de uma escola promotora da inclusão e equidade, atendendo à diversidade discente. Relativamente à abordagem metodológica optar-se-á pelo método qualitativo, recorrendo à observação direta, inquérito por entrevista semiestruturada, entrevista Focus Groups e análise documental com o intuito de analisar, não só do ponto de vista estrutural, como é o caso da criação da EMAEI, mas também organizacional, como as escolas se adaptaram no sentido de conceder resposta educativa ao atual enquadramento legal. Por conseguinte, prevê-se que a investigação de mestrado em fase inicial de desenvolvimento permita perceber práticas, principais dificuldades, perceções dos atores educativos, influência na cultura de escola e desempenho organizacional adaptativo da escola com a incorporação da referida equipa multidisciplinar.

Keywords // Palavras-chave: educação inclusiva, gestão/organização escolar.

Concepções sobre Deficiência: Validação de uma cartilha formativa para a Educação Superior

Kayala Oliveira Souza (1)(2), Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães (1)(3), Gerusa Ferreira Lourenço (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2 - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
3 - IFAP

A universidade, como espaço formativo, científico e político, exerce papel central na consolidação e transformação de concepções sociais sobre a deficiência. Impactando práticas pedagógicas, relações interpessoais e políticas institucionais. Ao longo da história, diferentes concepções, sejam elas metafísica, biológica ou sociais, moldaram discursos e atitudes frente às pessoas com deficiência, influenciando processos de inclusão e exclusão (Leite; Cabral; Lacerda, 2023).

As visões metafísicas associaram a deficiência a punições divinas e fatalismos, reforçando estigmas e abandono. Posteriormente, abordagens biologizantes passaram a compreendê-la a partir de parâmetros médicos, a restringindo ao corpo e a patologia, com ênfase em diagnósticos e limitações individuais (Canguilhem, 1978). Em contraposição, a concepção social entende a deficiência como resultado da interação entre sujeitos e barreiras sociais, culturais e institucionais, deslocando o foco do déficit individual para as condições de participação (Vygotsky, 2022). Nesse contexto, o capacitismo emerge como expressão dessas concepções historicamente construídas, hierarquizando corpos e modos de funcionamento e naturalizando desigualdades (Picollo, 2024).

No cotidiano universitário, essas concepções se expressam em comportamentos, práticas pedagógicas e usos da linguagem. Expressões aparentemente neutras podem reforçar estereótipos e sustentar atitudes discriminatórias. Quando problematizadas, contudo, tornam-se oportunidades de transformação institucional. Diante disso, elaborou-se a cartilha "Reconhecer para Acessibilizar: Construindo Conceitos e Pertencimentos", com o objetivo de promover reflexão crítica sobre concepções de deficiência e suas implicações na linguagem e nas práticas universitárias, fomentando mudanças atitudinais na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII.

Trata-se de pesquisa metodológica de validação de material educativo. Participaram oito estudantes universitários que se identificam como pessoas com deficiência e/ou neurodivergentes. Após a leitura da cartilha, responderam ao questionário on-line elaborado no Google Forms, organizado nas dimensões Acessibilidade, Organização Visual, Conteúdo e Utilidade, com dezesseis questões fechadas e três abertas.

Os resultados indicaram a cartilha bem-aceita. Na dimensão Acessibilidade, todos relataram não ter encontrado dificuldades de acesso ou compreensão. Quanto à legibilidade, cinco concordaram e três concordaram totalmente que o texto é compreensível. O tamanho da letra foi considerado adequado por sete participantes, embora um tenha sugerido ajustes. Na Organização Visual, sete avaliaram que imagens e tabelas contribuem para a compreensão, enquanto um afirmou que não interferiram. Em relação ao Conteúdo, todos destacaram que as explicações favorecem a reflexão sobre como a universidade lida com a deficiência e que os comentários críticos auxiliam na compreensão das problemáticas envolvidas. Sete consideraram os temas claros, e um apontou clareza parcial. Quanto à Utilidade, todos indicariam a cartilha a docentes, colegas ou servidores, e seis acreditam que o material pode contribuir para melhorar atitudes institucionais.

Os aspectos mais valorizados foram a organização do material, a relevância do tema e a presença de estratégias práticas relacionadas à inclusão. Como sugestões de aprimoramento, destacaram-se a ampliação de exemplos do cotidiano universitário, a inclusão de depoimentos de pessoas com deficiência vinculadas à instituição e ajustes na acessibilidade visual. Conclui-se que a cartilha apresenta validade inicial quanto à clareza, organização e relevância formativa, mostrando-se instrumento promissor para fomentar reflexões críticas sobre capacitismo e pertencimento na educação superior.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial; Educação Superior; Capacitismo.

CANGUILHEIN, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MENDES, Enicéia Gonçalves; EBERSOLD, Serge. Reconfiguração do fazer coletivo e as funções da acessibilidade na Educação Superior. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 12, n. 3, p. 978-999, set./dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n3a2023-69997

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas – São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. 256 p.

GAMA, Aline Costalonga; PARAVIDINI, Calili Cardozo dos Santos; GUIMARÃES, Décio Nascimento; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. O anticapacitismo e o poder das palavras: a linguagem como ideal de emancipação das pessoas com deficiência. Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 27, n. 81, supl., p. 1762–1772, set./dez. 2021. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CiFEFiL).

LEITE, Lúcia Pereira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, p. 1-24, jan./mar. 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003127

LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. Psicologia USP, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 432-441, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-65642018109

MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula; TORRES, Josiane Pereira; SANTOS, Vivian. Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula. Marília-SP: ABPEE, 2020.

OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Trajetória de construção de uma abordagem social das deficiências -- Documento eletrônico -- São Carlos: EDESPUFSCar, 2021. 150 p. -- (Coleção Sadao Omote; v. 1).

PESSOTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da ABPEE, 2014.

PICCOLO, Gustavo Martins. Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 39, p. e39015, 2024.DOI: https://doi.org/10.1590/39015/2024

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre Deficiência na era da Inclusão. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), v. 5, n. 24, p. 6–9, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?147320

VIGOTSKI, L. S. (2022). Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos de defectologia (Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

Exploring Self-Efficacy and Emotional Strain among Primary PE Teachers Teaching Pupils with Autism

Lucia Bundova (1), Dagmar Nemček (1), Zlatica Zacharová (1)

1 - Faculty of Education, Comenius University, Bratislava, Slovakia

The ongoing transition from integration to inclusion within Slovak educational policy, reinforced by recent legislative reforms (Act No. 182/2023 Coll.), has intensified the need to examine teachers' preparedness to educate pupils with autism spectrum disorder (ASD) in mainstream settings. Physical education (PE) presents a particularly demanding context for inclusion due to its dynamic and interactive nature. Teacher self-efficacy–defined as beliefs in one's capability to organize and execute actions required to achieve specific outcomes–has been identified as a key determinant of successful inclusive practice. Despite expanding international research, empirical evidence from Central and Eastern Europe remains limited. This study therefore aimed to examine Slovak primary school PE teachers' self-efficacy and emotional responses (stress and nervousness) toward the inclusion of pupils with ASD. A cross-sectional quantitative design was employed. The sample comprised 130 primary school teachers (10 men, 120 women; mean age = 40.14 ± 10.27 years) teaching physical and sports education at the first stage of primary school. Of these, 60.8% had prior experience teaching inclusive PE with pupils with ASD. Data were analyzed using SPSS 27.

Teachers with inclusion experience reported significantly higher overall self-efficacy than those without experience ($p < .01$). Specifically, they demonstrated greater confidence in modifying equipment and activities, ensuring safety, managing behavior, adapting instructions, assessing motor skills, modifying game rules, and motivating pupils with ASD. Regarding emotional responses, approximately one-third of teachers reported experiencing stress (34.7%) and nervousness (29.7%) during inclusive PE lessons, while nearly half indicated no significant negative emotions. Among experienced teachers, stress levels were significantly higher than nervousness ($p < .01$), although the effect size was small.

Consistent with Bandura's theoretical framework, the findings highlight mastery experience as a central source of teacher self-efficacy. Direct teaching experience with pupils with ASD appears to strengthen confidence in implementing inclusive strategies. These results contribute region-specific evidence to the international literature on inclusive PE and underscore the importance of practice-based training, behavior management preparation, and systemic support in fostering sustainable inclusive education.

Keywords // Palavras-chave: ASD, inclusion; physical education; stress.

Alincak, F., Berk, İ. H., & Öztürk, M. F. (2022). Problems related to physical education and sports experienced by new teachers. European Journal of Education Studies, 9(4), 1–12. https://doi.org/10.46827/ejes.v9i4.4236

Baek, Y., Oh, H., & Cho, M. (2024). Effects of a brief online intervention on preservice teachers' autism-specific teaching self-efficacy. Teaching and Teacher Education, 139, 104217. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104217

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Beyazoğlu, G., & Günel, İ. (2022). Self-efficacy scale children with disabilities for physical education teachers: Turkish validity and reliability study. International Journal of Education Technology and Scientific Research, 7(17), 347–377. https://doi.org/10.35826/ijetsar.444

Beyazoğlu, G. (2021). Attitudes of teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education. Pakistan Journal of Medical & Health Sciences, 15(10), 3390–3393. https://doi.org/10.53350/pjmhs2115103390

Block, M. E. (2000). Including students with disabilities in regular physical education: A teacher's guide. Paul H. Brookes.

Block, M. E., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84(3), 43–46. https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448

Chen, W., Huang, Z., Peng, B., Li, L., & Chen, J. (2025). Teacher competency and work engagement among secondary school physical education teachers: The multiple mediating roles of occupational stress, emotional exhaustion, and professional achievement. Frontiers in Psychiatry, 16, Article 1530413. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1530413

Cook, A., & Ogden, J. (2021). Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: A qualitative study. European Journal of Special Needs Education, 37(3), 371–385. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878659

Haegele, J. A., & Maher, A. J. (2022). Male autistic youth experiences of belonging in integrated physical education. Autism, 26(1), 51–61. https://doi.org/10.1177/13623613211018637.

Leonard, N. M., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. International Journal of Inclusive Education, 26(2), 158–172. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221

Liu, X., Han, H., Li, Z., Huang, S., Zhao, Y., Xiao, Q., & Sun, J. (2025). Barriers and facilitators to participation in physical activity for students with disabilities in an integrated school setting: A meta-synthesis of qualitative research evidence. Frontiers in Public Health, 13, Article 1496631. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1496631

Nemček, D., & Bundová, L. (2024). Examining primary education teachers' self-efficacy and feelings towards inclusion of pupils with autism in physical education classes. International Journal of Special Education, 39(2), 1811–1825. https://doi.org/10.1234/ijse.2024.1811

Selickaitė, D., Hutzler, Y., Pukėnas, K., Block, M. E., & Rėklaitienė, D. (2019). The analysis of the structure, validity, and reliability of an inclusive physical education self-efficacy instrument for Lithuanian physical education teachers. SAGE

Open, 9(2). https://doi.org/10.1177/2158244019852473
McNamara, S., Healy, S., Bittner, M., & Blagrave, A. J. (2022). Physical educators' experiences and perceptions towards teaching autistic children: A mixed methods approach. Sport, Education and Society, 28(4), 1–14. https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2052835
Taliaferro, A. R., Block, M. E., Harris, N., & Krause, J. (2010). Physical educators' self-efficacy toward including students with disabilities–Autism version 8.2 [Unpublished survey instrument].

ICRE2026-49188

Barreiras à aprendizagem matemática de crianças com autismo: implicações para uma educação de qualidade e inclusiva

Ailton Barcelos da Costa (1), Nassim Chamel Elias (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos

A promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, exige a identificação e superação de barreiras que comprometem o acesso, a permanência e o sucesso de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Considerando a centralidade da matemática para a autonomia e participação social (Bouck et al., 2021), este estudo teve como objetivo identificar barreiras à aprendizagem de habilidades matemáticas em crianças com TEA, por meio de revisão integrativa da literatura publicada entre 2015 e 2024. Foram consultadas bases indexadas no Portal de Periódicos CAPES, utilizando os descritores "mathematics" AND "autism". Dos 484 estudos inicialmente localizados, nove artigos empíricos atenderam aos critérios de inclusão. A análise concentrou-se na identificação, nas seções introdutórias, de barreiras explicitadas pela literatura, seguindo pressupostos metodológicos de revisões integrativas (Souza et al., 2010; Whittemore & Knafl, 2005). Os resultados indicaram seis categorias principais de barreiras. A primeira refere-se a déficits em funções executivas, especialmente memória de trabalho, planejamento e flexibilidade cognitiva, associados ao desempenho matemático (Demetriou et al., 2018; Wang et al., 2023). A segunda diz respeito ao quociente de inteligência (QI) como possível preditor de desempenho, ainda que a relação entre inteligência geral e habilidades matemáticas específicas permaneça inconclusiva no TEA (Oswald et al., 2016; Song & Su, 2022). A terceira categoria envolve dificuldades linguísticas, incluindo limitações de vocabulário e compreensão de enunciados, que impactam a resolução de problemas verbais (Cox & Root, 2021; Bullen et al., 2020). A quarta abrange habilidades visuoespaciais, que podem tanto constituir fragilidade quanto potencialidade, influenciando o raciocínio geométrico e a representação simbólica (Fernandes et al., 2023; Famildardashti et al., 2024). A quinta refere-se ao senso numérico inicial, cuja fragilidade prediz dificuldades posteriores em cálculos e resolução de problemas (Ingelin et al., 2021; Jordan et al., 2009). Por fim, a sexta categoria relaciona-se ao uso inadequado ou insuficiente de materiais manipuláveis concretos e virtuais, cuja mediação pode favorecer a compreensão de conceitos abstratos (Shurr et al., 2021). Os achados evidenciam que as dificuldades matemáticas em estudantes com TEA não decorrem de um único fator, mas de um conjunto articulado de variáveis cognitivas, linguísticas e pedagógicas, atravessadas pela heterogeneidade do transtorno (APA, 2023; Zeidan et al., 2022). Implicações práticas incluem a necessidade de avaliações pedagógicas individualizadas, intervenções baseadas em evidências e integração de recursos visuais e tecnológicos, inclusive com apoio de ferramentas digitais e inteligência artificial como mediadoras do ensino. Conclui-se que mapear barreiras é condição para removê-las. Uma educação de qualidade, comprometida com o bem-estar e a diversidade, exige decisões pedagógicas fundamentadas, capazes de transformar obstáculos em oportunidades reais de aprendizagem matemática para crianças com TEA.

Keywords // Palavras-chave: Autismo. Matemática. Aprendizagem. Funções executivas.

American Psychiatric Association. (2023). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR (5ª ed. rev.). Artmed.

Bouck, E. C., Root, J. R., & Jimenez, B. A. (Eds.). (2021). Mathematics education and students with autism, intellectual disability, and other developmental disabilities. DADD.

Bullen, J. C., Swain Lerro, L., Zajic, M., McIntyre, N., & Mundy, P. (2020). A developmental study of mathematics in children with autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 50(12), 4463–4476.

Cox, S. K., & Root, J. R. (2021). Development of mathematical practices through word problem-solving instruction for students with autism spectrum disorder. Exceptional Children, 87(3), 326–343.

Demetriou, E. A., et al. (2018). Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. Molecular Psychiatry, 23(5), 1198–1204.

Famildardashti, A., Ganesan, M., & DeWitt, D. (2024). Difficulties in learning mathematics among ASD students. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 12(4), 35–50.

Fernandes, A. C. P., et al. (2023). Habilidades visuoespaciais e matemáticas em crianças com queixas de dificuldade de aprendizagem. Neuropsicología Latinoamericana, 15(2), 35–41.

Ingelin, B. L., Intepe-Tingir, S., & Hammons, N. C. (2021). Increasing the number sense understanding of preschool students with ASD. Topics in Early Childhood Special Education, 43(2), 116–128.

Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters. Developmental Psychology, 45(3), 850–867.

Oswald, T. M., et al. (2016). Clinical and cognitive characteristics associated with mathematics problem solving in adolescents with autism spectrum disorder. Autism Research, 9(4), 480–490.

Shurr, J., Bouck, E. C., Bassette, L., & Park, J. (2021). Virtual versus concrete: A comparison of mathematics manipulatives. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 36(2), 71–82.

Song, S., & Su, M. (2022). The intelligence quotient–math achievement link. Current Opinion in Behavioral Sciences, 46, 101160.

Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. Einstein, 8(1), 102–106.

Wang, L., et al. (2023). What ability can predict mathematics performance in typically developing preschoolers and those with autism spectrum disorder? Journal of Autism and Developmental Disorders, 53(5), 2062–2077.

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. Journal of Advanced Nursing, 52(5), 546–553.

Zeidan, J., et al. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. Autism Research, 15(5), 778–790.

Educação Inclusiva em São Paulo: trajetória legislativa e perspectivas para a efetivação da equidade

Cristiane Correa Strieder (1)

1 - Universidade de Sorocaba

A Educação Especial, enquanto campo de estudo e prática, apresenta desafios que transcendem a definição conceitual. Questões centrais emergem: o que caracteriza a Educação Especial? Quem constitui seu público-alvo? De que forma se dá o atendimento educacional especializado? Quais dimensões e setores são abrangidos? Embora a legislação paulista tenha avançado significativamente na garantia de direitos, observa-se que a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta barreiras. A distância entre o discurso normativo e a prática cotidiana das instituições evidencia a necessidade de análise crítica sobre a implementação das políticas públicas.

Este estudo tem como objetivo analisar a evolução da Educação Especial no Estado de São Paulo, destacando os principais marcos legais e normativos, bem como os desafios persistentes na efetivação da inclusão escolar. Busca-se compreender como as diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação se materializam nas escolas estaduais, com ênfase na Resolução SEDUC de 21 de junho de 2023 e na Resolução nº 129/2025, que regulamenta a Política de Educação Especial e o Plano Integrado para Pessoas com TEA (PEIPTEA).

A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental da legislação vigente, incluindo constituições, leis, decretos, deliberações e resoluções que tratam da Educação Especial em São Paulo. A abordagem qualitativa permitiu identificar avanços, fragilidades e contradições presentes nas políticas públicas. O estudo foi estruturado em três eixos: (1) conceito de Educação Especial em perspectiva histórica; (2) panorama da inclusão de estudantes com deficiência na rede estadual paulista; (3) análise crítica da Resolução SEDUC de 2023 e da Resolução nº 129/2025, com foco em suas potencialidades e limitações.

A análise evidencia que a legislação paulista consolidou princípios inclusivos, desde a Constituição Estadual de 1989 até as normativas recentes. A substituição de salas especiais por classes comuns (Deliberação CEE nº 05/2000) e a inserção de estudantes em classes regulares (Deliberação CEE nº 68/2007) representaram avanços significativos. Contudo, a prática escolar ainda revela dificuldades relacionadas à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos e à superação de barreiras atitudinais.

A Resolução SEDUC de 2023 reafirmou o compromisso com a inclusão, garantindo acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), inclusive mediante autodeclaração, ampliando o atendimento a estudantes sem laudo formal. Já a Resolução nº 129/2025 consolidou instrumentos como a Avaliação Pedagógica Inicial (API), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), além de instituir o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) como diretriz obrigatória. Apesar desses avanços, persistem desafios na implementação plena das políticas, especialmente no que se refere à integração entre teoria e prática.

A Educação Especial em São Paulo apresenta um percurso normativo robusto, que reafirma o compromisso com a inclusão e a equidade. Entretanto, a efetivação das diretrizes ainda depende da superação de obstáculos estruturais e pedagógicos. O estudo conclui que, embora haja avanços significativos, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige investimento contínuo em formação docente, recursos acessíveis e políticas intersetoriais que garantam a participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Legislação.

Arantes, D. R. B., Namo, D., & Machado, M. A. S. (2013). Contexto histórico e educacional da pessoa com deficiência no Brasil e no estado de São Paulo. In M. A. Almeida (Org.), Deficiência intelectual: realidade e ação. São Paulo: SE.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 26 de dezembro de 2023, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Bueno, J. G. S. (1993). Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ.

Biblioteca Virtual em Saúde – Ministério da Saúde. (2017). Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência. Recuperado em 26 de dezembro de 2023, de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/37518.html

Mazzotta, M. J. S. (2005). Educação especial no Brasil: história e políticas públicas (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Monteiro, C. M., Sales, J. J. A., Sales, R. J. A., & Nakazaki, T. G. (2016). Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2(3), 221–233.

São Paulo (Estado). (1989). Constituição Estadual de 5 de outubro de 1989. Recuperado de https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacaoconstituicao-0-05.10.1989.html

São Paulo (Estado). (2000). Deliberação CEE nº 05/2000: Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. Recuperado de http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0500.html

São Paulo (Estado). (2007). Deliberação CEE nº 68/2007: Fixa normas para a

educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. Recuperado de http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_legis/deliber_68_07.pdf (mpsp.mp.br in Bing)

São Paulo (Estado). (2019). Decreto nº 64.433, de 2 de setembro de 2019: Institui o Programa Estadual de Inclusão para o Trabalho da Pessoa com Deficiência – "Meu Emprego Trabalho Inclusivo". Recuperado de https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto64433-02.09.2019.html

São Paulo (Estado). (2020). Currículo Paulista. SEDUC, UNDIME. Recuperado de https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/

Tahan, A. P. F. (2012). A universalidade dos direitos humanos. In V. O. Silveira & L. G. B. Campelo (Orgs.), Estudos e debates em direitos humanos (Vol. 2). São Paulo: Letras Jurídicas.

Co-criação de recursos educativos para ambientes escolares inclusivos: o caso do +Power

MÓNICA SILVEIRA MAIA (1), Susana Oliveira Martins (1), Mário Rui Cruz (1), Ricardo Queiroz (2) (3), Luís Baião (4), Paulo Serra (5), Ana Barbosa (6), Sofia da Silva (7)

1 - inED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 - CRACS - Centro de Sistemas de Computação Avançada, INESC TEC
3 - Escola Superior de Media Artes e Design, Instituto Politécnico do Porto
4 - Associação + Power
5 - Agrupamento de Nuno Álvares
6 - inED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo
7 - inED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra

A educação inclusiva tem sido entendida como meio para o progresso e coesão social, mas também como fim em si mesmo enquanto resposta ao imperativo de serem criados contextos escolares democráticos, onde todos se sentem influentes na construção dos seus ambientes de aprendizagem (Esteban, 2022). Nesta comunicação pretendemos apresentar os resultados de um projeto que teve como objetivo avaliar o impacto da implementação de uma abordagem de cocriação de recursos pedagógicos digitais com alunos abrangidos por medidas adicionais de apoio e em processo de transição para a vida pós-escolar. Essa abordagem foi desenvolvida no âmbito do programa + Power e visou, especificamente, a cocriação de quizzes e a sua implementação em sala de aula com recurso a uma consola inclusiva. Em foco estará a análise das perspetivas dos alunos e dos professores sobre as experiências que decorreram dessa abordagem de cocriação, explorando de que forma contribuiu para o sentido de pertença e empoderamento dos alunos apoiados. A implementação do programa envolveu uma abordagem multietapica, incluindo: uma formação, a constituição de uma equipa local +Power (em cada escola), a criação de uma rede de trabalho com os professores para recolha de conteúdos e planeamento dos quizzes, e a sua co-construção e experimentação em sala de aula. Ao longo do processo, foram realizadas três sessões de acompanhamento, promovendo espaços de discussão com um grupo de professores implementadores (n=15) sobre os pré-requisitos, os desafios e os resultados do programa. A par realizaram-se entrevistas a um grupo de alunos envolvidos na cocriação dos materiais digitais (n=7) procurando analisar as suas perspetivas tendo por referência o modelo de co criação dos 3C de Macintosh e May (2025) que inclui: (i) o C de comunidade – i.e., o sentido de conexão e de um propósito comum com o grupo, neste caso com a turma e a sala de aula; (ii) o C de colaboração – i.e., envolvimento e participação num trabalho em parceria com os professores; e (iii) o C de coesão – no reconhecimento de um compromisso de toda a comunidade escolar com uma cultura de colaboração (incluindo tempo e mecanismos de partilha). A partir da análise de conteúdo das sessões de acompanhamento e das entrevistas, procurar-se-á apontar condições fundamentais para o sucesso da implementação de dinâmicas de co criação de recursos pedagógicos capazes de promover ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Paralelamente, discutir-se-á de que modo o modelo de cocriação de Macintosh e May (2025) se poderá estender para lá do ensino superior - para o qual foi originalmente concebido – para compreender as experiências de cocriação em outros níveis de ensino como é o contexto de educação secundária.

Keywords // Palavras-chave: Co-criação; Recursos Educativos; Inclusão.

Esteban, B. (2022). Children's Participation, Progressive Autonomy and Agency for Inclusive Education in Schools. Social Inclusion, 10(2), 43-53. https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4936

McIntosh, E. & May, H. (2025). The 3 C's: A Model for Co-creation of Students Sucess in Higher Education. In G. Jamil, C. O´Connor & F. Shelton (Eds), Co-Creation for Academic Enhancement in Higher Education Research-Informed Case Studies (pp. 19-46). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66316-1

Avaliação Inclusiva e Equidade no Ensino Superior: Um Estudo Exploratório sobre Experiências e Preferências Estudantis

Maria De Fátima De Sousa Pereira (1)(2), Maria Rosalina Veiga (1)

1 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo
2 - inED

A avaliação no ensino superior permanece um dos principais determinantes da trajetória académica, da motivação e das oportunidades de sucesso estudantil. A investigação internacional tem progressivamente descrito uma tensão entre modelos sumativos tradicionais – centrados em exames e classificações – e abordagens diversificadas que valorizam o feedback, a flexibilidade e a justiça educativa (Boud & Falchikov, 2007; Carless, 2015; CAST, 2018; Tai et al., 2022). Embora existam estudos sobre perceções de avaliação e inclusão académica em contextos universitários portugueses, há escassez de investigação empírica que articule explicitamente perceções estudantis sobre avaliação inclusiva concebida segundo princípios de equidade e Universal Design for Learning (UDL), justificando a necessidade de um estudo exploratório neste domínio.

Este estudo exploratório visa compreender como estudantes do ensino superior percebem, experienciam e valorizam diferentes práticas avaliativas, nomeadamente em termos de justiça, diversidade e capacidade de mitigar barreiras à aprendizagem. Para o efeito, utilizou-se um questionário online, em formato Google Forms, com questões fechadas e abertas aplicado a estudantes de licenciatura e mestrado na área de Educação e Formação de Professores de uma instituição de ensino superior pública portuguesa. O questionário estrutura-se em quatro blocos temáticos principais: (i) Experiência prévia com instrumentos de avaliação; (ii) Preferências por instrumentos de avaliação em relação à sua perceção de equidade e contributo para a aprendizagem; (iii) Diversidade e flexibilidade avaliativa, articuladas com princípios de UDL; (iv) Necessidades, barreiras e apoios percebidos no contexto avaliativo. Para a análise das respostas adotou-se uma abordagem descritiva e exploratória: as respostas fechadas foram analisadas através de estatísticas descritivas simples; as respostas abertas foram analisadas por meio de análise de conteúdo (Mayring, 2019) para captar narrativas e significados associados às experiências avaliativas.

Embora a literatura relevante sugira que práticas avaliativas diversificadas tendem a contribuir para ambientes mais inclusivos e centrados na aprendizagem, há indícios de que essas práticas permanecem pouco institucionalizadas e podem gerar tensões com as conceções tradicionais de avaliação (Boud & Falchikov, 2007; Carless, 2015; Tai et al., 2022). Além disso, os dados expressam uma valorização de instrumentos que promovam participação ativa, reflexão e autoavaliação, em simultâneo com a persistência de preferências por instrumentos convencionais devido à sua familiaridade e perceções de objetividade.

Os resultados obtidos contribuem para o debate sobre avaliação inclusiva no ensino superior português, oferecendo um ponto de partida empírico para a reflexão e revisão de práticas e políticas institucionais. Em termos de formação docente, evidenciam a necessidade de desenvolvimento profissional em design avaliativo inclusivo, capaz de promover instrumentos diversificados e flexíveis e estratégias de feedback contínuo. Para as políticas institucionais, os dados sugerem orientações que favoreçam a diversificação de instrumentos, a flexibilização de metodologias e a implementação de apoios estruturados que assegurem processos de avaliação mais equitativos e centrados na aprendizagem.

Keywords // Palavras-chave: Ensino Superior; Avaliação Inclusiva; Equidade.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. Routledge.

Carless, D. (2015). Excellence in university assessment: Learning from award winning practice. Routledge.

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. http://udlguidelines.cast.org

Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: demarcation, varieties, developments. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, [s. l.], v. 20, n. 3. DOI: https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343

Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Dawson, P., & Boud, D. (2022). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. Higher Education, 83(2), 319 337. https://doi.org/10.1007/s10734 020 00635 9.

Collaborative Pathways to Inclusive Education

Inês Monteiro (1), Marisa Carvalho (1) Diana Soares (1)

1 - Universidade Católica Portuguesa

Collaborative Pathways to Inclusive Education is a one-year, two-phase initiative designed to promote inclusive pedagogical practices and strengthen equity across international higher education contexts within the Transform4Europe (T4EU) alliance. Funded by the Transform4Europe Seed Funding Programme for Teaching and Learning Collaboration in T4EU Focus Areas, the initiative is delivered through a strategic partnership among Universidade Católica Portuguesa (Portugal), Saarland University (Germany), the University of Alicante (Spain), and Vytautas Magnus University (Lithuania). This collaboration enriches pedagogical dialogue, supports capacity-building, and enables comparative analysis across diverse European higher education systems.

The project includes two interlinked phases, which may be completed independently or in parallel. Phase 1 (Micro-credential) provides an evidence-informed introduction to inclusive teaching grounded in Universal Design for Learning (Multiple Means of Engagement, Representation, and Action & Expression) (CAST, 2024). It enhances awareness of diversity and equips academics with strategies, models, and technologies to minimise curricular barriers. Drawing on Intersectionality Theory and research on diversity in higher education, the curriculum addresses gender, LGBTQIA+ inclusion, multiculturalism, neurodiversity and disability (Crenshaw, 1989; DeLuca, 2013 cit in Altes et al. 2024), reflecting evidence that lecturers' attitudes strongly influence the adoption of inclusive practices and self-efficacy (González-Castellano, 2021).

Phase 2 (Community of Learning and Practice - CoLP) facilitates the translation of learning into practice through collaborative reflection, peer dialogue, and shared enactment of inclusive strategies. The CoLP adopts the CLIL+U model, developed at Universidade Católica Portuguesa through design-based research. This approach comprises five iterative phases that structure collaborative professional learning: (1) contextualise the challenge: participants identify teaching challenges; (2) lay out the principles: prioritising inclusive design principles; (3) idealise learning scenarios: collaborative brainstorming and planning; (4) launch and implement: testing strategies in practice; and (5) understand the outcomes: reflecting on impact and informing subsequent cycles. Throughout the collaborative reflections within the CoLP, the PlusOne Approach proposed by Tobin and Behling (2018) will also be promoted, encouraging participants to implement one small, feasible adjustment at a time: incremental, manageable changes that collectively support sustained pedagogical transformation.

Within this structure, the initiative aims to examine how targeted faculty development enhances UDL-informed teaching practices and strengthens awareness of diversity in higher education, aligning with the view that professional learning develops through a flexible combination of structured training, collaborative reflection, and iterative experimentation (Kennedy, 2014).

An integrated research component, embedded within a PhD project in Educational Sciences at Faculty of Education and Psychology, Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP), evaluates impact through pre-, post- and follow-up questionnaires, reflective logbooks within the CoLP to identify barriers and enablers, and a Phase 3 narrative inquiry with selected participants. Grounded in an interpretive paradigm, narrative inquiry foregrounds subjectivity, complexity, and the social construction of knowledge, offering deep insight into how educators construct meaning around their practices, decisions, and professional identities (Clandinin & Connelly, 2000; Stroobants, 2005). By integrating structured training with collaborative, inquiry-based professional learning, Collaborative Pathways to Inclusive Education is intended to function as a catalyst for pedagogical innovation and offers a scalable model for fostering inclusive, student-centred learning across European Higher Education.

Keywords // Palavras-chave: DEI; UDL; Faculty development.

Altes, T., Willemse, M., Goei, L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. Educational Research Review, 43, 100605. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605

CAST. Universal Design for Learning Guidelines, Version 3.0 [Graphic Organiser]; CAST: Wakefield, MA, USA, 2024.

Clandinin, D. J., and Connelly, F. M. 2000. "Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research". San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Crenshaw, K. (1989) Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1989, 1.

González-Castellano, N., Colmenero-Ruiz, M., & Cordón-Pozo, E. (2021). Factors that influence the university's inclusive educational processes: Perceptions of university professors. Heliyon, 7(5), e06853. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06853

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. Journal of In-service Education, 31(2), 235–250. https://doi.org/10.1080/13674580500200277

Stroobants, V., 2005. "Stories about learning in narrative biographical research." International journal of qualitative studies in education, 18 (1): 47–61. doi:10.1080/09518390412331318441

Tobin, T. J., & Behling, K. T. (2018). Reach everyone, teach everyone: Universal Design for Learning in higher education. West Virginia University Press.

ICRE2026-52789

Challenging Learning Environments: Emotional Dynamics Among High-Ability Learners

Inbal Shani (1)

1 - University of Haifa

Challenging learning environments are typically designed to extend students' cognitive capacities through complexity, ambiguity, and increased performance demands. Yet challenge does not operate solely at the cognitive level. Experiences of uncertainty, delayed solutions, visible struggle, and time pressure evoke emotional and relational responses that shape participation, persistence, and willingness to remain engaged. When difficulty becomes central to the learning experience, emotional regulation becomes inseparable from intellectual performance.

High-ability learners are frequently assumed to approach such environments with strong intrinsic motivation, intellectual curiosity, and a natural orientation toward complexity. However, educational and clinical experience suggests that their engagement in challenge is often more layered and emotionally exposed than commonly assumed. When competence and high achievement are closely intertwined with self-concept, moments of impasse, visible error, or prolonged uncertainty may be experienced not simply as part of learning but as disruptions to identity. High expectations, whether internalized or externally reinforced, may intensify sensitivity to evaluation, amplify fear of failure, and shape patterns of withdrawal, overcontrol, or perfectionistic striving.

The discussion draws on ongoing clinical and educational group-based work with gifted and high-ability children conducted within structured escape-room-based and puzzle-centered learning micro-environments. These settings deliberately incorporate ambiguity, collaborative problem solving, and time constraints in order to create concentrated moments of cognitive and emotional challenge. Observations from these interventions illustrate how shifts in self-perception, peer dynamics, and regulatory strategies unfold in real time when solutions are delayed or strategies fail. In such contexts, high-ability learners often function as a magnifying lens, making visible the interplay between intellectual intensity, emotional regulation, and sustained engagement.

Rather than treating emotional reactions to difficulty as secondary to advanced cognition, this contribution positions them as structurally embedded within demanding learning contexts. Supporting high-ability learners therefore involves not only providing enriched or accelerated content, but also cultivating pedagogical conditions in which uncertainty can be tolerated, effort can coexist with imperfection, and struggle can be integrated into a coherent sense of competence. Insights derived from high-ability learners may thus illuminate broader educational questions concerning how students remain cognitively invested when complexity and ambiguity are inherent to meaningful learning.

Keywords // Palavras-chave: High-ability learners, challenge, emotional aspects.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315–341.

Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. Peabody Journal of Education, 72(3–4), 36–58.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? Roeper Review, 22(1), 10–17.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. Psychological Science in the Public Interest, 12(1), 3–54.

Aprendizagem Universal enquanto dispositivo estruturante da educação inclusiva: implicações para a profissionalidade docente

Maria Lopes de Azevedo (1)

1 - 1CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre

A comunicação que se apresenta, intitulada Aprendizagem Universal enquanto dispositivo estruturante da educação inclusiva: implicações para a profissionalidade docente, tem como objetivo problematizar a Aprendizagem Universal (Universal Design for Learning-UDL) enquanto matriz epistemológica e operativa da ação pedagógica inclusiva, analisando o seu potencial de concretização no contexto do sistema educativo português. A reflexão ancora-se no paradigma da escola inclusiva consagrado no Decreto-Lei n.º 54/2018 e no quadro de autonomia e flexibilidade curricular instituído pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, articulando-os com as Aprendizagens Essenciais enquanto referenciais de gestão curricular.

Do ponto de vista metodológico, desenvolveu-se uma análise hermenêutico-interpretativa do corpus normativo e curricular, mobilizando contributos das orientações internacionais da UNESCO no domínio da educação inclusiva e do direito à educação. A análise centrou-se na identificação de convergências conceptuais entre os princípios da UDL, multiplicidade de meios de representação, ação/expressão e envolvimento, e os dispositivos legais que regulam a diferenciação pedagógica e as medidas de suporte à aprendizagem.

Os resultados da análise evidenciam que a Aprendizagem Universal configura um deslocamento paradigmático da lógica adaptativa para uma lógica de conceção curricular antecipatória da diversidade, reforçando a dimensão ética e política da profissionalidade docente. Verifica-se, contudo, que a sua efetiva operacionalização exige consolidação de competências especializadas ao nível da planificação, avaliação formativa e gestão flexível do currículo.

Conclui-se que a UDL constitui um instrumento de coerência sistémica entre normatividade jurídica e práxis pedagógica, afirmando-se como eixo estruturante da qualidade inclusiva da educação.

Keywords // Palavras-chave: Inclusão, Profissionalidade Docente, Diferenciação Curricular.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? Prospects, 38(1), 15-34.

Alves, I., & Sanches, I. R. (2022). Desenho Universal para a Aprendizagem e Necessidades Específicas: Um estudo com professores de EMRC. Revista de Educação Moral e Religiosa Católica.

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

Bento, M., & Santos, N. (2023). Universal Design for Learning: Planning teaching-learning-assessment for a more inclusive school. [Journal reference needed].

CAST. (s.d.). Universal Design for Learning: Theory and Practice. Recuperado de https://www.cast.org/books-media/universal-design-for-learning-meyer-rose-gordon/

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129/2018.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Diário da República, 1.ª série, n.º 129/2018.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). Aprendizagens Essenciais. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais

Gadamer, H. G. (2003). Truth and method (2nd rev. ed., J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Obra original publicada em 1960).

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.

Quirk, S., & Galvin, J. (2020). Universal Design for Learning and the Sustainable Development Goals. Ulster University.

Ricoeur, P. (1981). Hermenéutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation (J. B. Thompson, Ed. & Trans.). Cambridge University Press.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 299-318). Summus.

Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidade, natureza e valor social. Revista de Organização e Gestão Educacional, (41), 17-26.

Sanches, I. R. (Org.). (2023). Educação inclusiva: Atitudes que transformam. [Editora a confirmar, prov. ResearchGate/Edições ISPA].

Sousa, F. (2010). Diferenciação curricular e deliberação docente. Porto Editora.

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO.

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO.

Decisão pedagógica em contextos inclusivos: contributos da escuta ativa da voz dos alunos

Sandra Marina Gonçalves (1), Oksana Tymoshchuk (1), Isabel Catarina Martins (2)

1 - Universidade de Aveiro
2 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

A crescente heterogeneidade dos contextos educativos tem vindo a intensificar a complexidade das decisões pedagógicas dos professores, exigindo interpretações contextualizadas das experiências de aprendizagem e respostas ajustadas à diversidade. Neste quadro, importa questionar o potencial da escuta ativa da voz dos alunos enquanto recurso profissional para sustentar decisões docentes em contextos de educação inclusiva.

Esta comunicação apresenta resultados de uma Revisão Integrativa da Literatura (2025) que analisou estudos empíricos internacionais publicados entre 2020 e 2024. nas bases ERIC e b-on, incidindo sobre práticas de incorporação da voz dos alunos na ação pedagógica. A análise temática dos nove estudos selecionados permitiu identificar modalidades de integração dessas perspetivas e os seus efeitos no desenvolvimento profissional docente.

Os resultados evidenciam que a escuta ativa, quando sistematicamente incorporada, ultrapassa a mera recolha de opiniões, assumindo uma função mediadora entre a experiência vivida pelos alunos e as decisões pedagógicas. A consideração estruturada das perspetivas dos alunos apoia processos de diferenciação pedagógica, ajustamento de estratégias didáticas, reorganização do tempo de aula, revisão de práticas avaliativas e redefinição das dinâmicas relacionais em sala de aula. Neste sentido, a escuta configura-se como dispositivo reflexivo que amplia o conhecimento profissional docente sobre modos de aprender e experienciar o contexto escolar.

Contudo, os estudos analisados evidenciam tensões inerentes à sua implementação. A integração consequente da voz dos alunos desafia conceções tradicionais de autoridade pedagógica e distribuição de poder, além de enfrentar constrangimentos institucionais, nomeadamente culturas escolares pouco participativas e pressões curriculares que limitam práticas colaborativas. Alguns trabalhos sinalizam ainda riscos de instrumentalização ou de participação meramente simbólica, quando a recolha de perspetivas não se traduz em transformação pedagógica efetiva.

Conclui-se que a escuta ativa da voz dos alunos pode constituir uma fonte ampliada de conhecimento profissional, favorecendo decisões pedagógicas mais informadas, contextualizadas e responsivas à diversidade. Mais do que uma técnica, trata-se de um posicionamento epistemológico e ético que convoca o professor a interpretar a experiência educativa a partir de múltiplas perspetivas. A sua consolidação requer, contudo, condições formativas e organizacionais que sustentem a reconfiguração das práticas docentes e o desenvolvimento de culturas escolares colaborativas.

Keywords // Palavras-chave: Voz dos alunos. Desenvolvimento profissional.

Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. Journal of Educational Change, 19, 1-17. https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1

Black-Hawkins, K., Maguire, L., & Kershner, R. (2022). Developing inclusive classroom communities: what matters to children?. Education 3-13, 50(5), 577-591. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1873398

Conner, J. O. (2022). Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. Teachers and Teaching, 28(1), 12-25. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2016689

Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: student views as a catalyst for powerful teacher development?. Teaching and Teacher Education, 51, 246-255. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. British Educational Research Journal, 46(3), 670-687. https://doi.org/10.1002/berj.3602

Messiou, K., Reyes, J. de los, Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. International Journal of Inclusive Education, 29(7), 1168-1182. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729

Sandoval, M. M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos para construir una escuela inclusiva. REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(4), 114-125. https://doi.org/10.15366/REICE2011.9.4.006

Skerritt, C., Brown, M., & O'Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. Pedagogy, Culture & Society, 31(5), 955-974. https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086.

Frequência escolar, desempenho motor e de linguagem de crianças com Paralisia Cerebral de 12 a 36 meses.

Thais Soares da Silva (1), Amanda Ferreira Tragueta-Vasques (1), Dionísia Aparecido Cusin Lamônica (1)

1 - Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo (FOB USP)

Introdução: A Paralisia Cerebral (PC) é uma condição do neurodesenvolvimento de início precoce, que afeta postura e movimento (1,2). A participação escolar das crianças com PC está relacionada a barreiras e facilitadores (3).

Objetivo: Analisar a frequência escolar, o desempenho motor e o desempenho comunicativo de crianças com PC, de 12 a 36 meses, avaliadas por meio do protocolo de Observação do Comportamento Comunicativo (OCC-A).

Método: Os dados foram coletados como parte de uma pesquisa de Mestrado, aprovada pelo CEP (Nº do Parecer: 6.646.659). Participaram 25 crianças com PC (GP: Grupo Pesquisa) e 25 crianças com desenvolvimento neurotípico (GC: Grupo Comparativo). Os critérios de inclusão do GP foram: ter diagnóstico médico de PC e idade cronológica entre 12 e 36 meses. Foi realizada assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entrevista presencial com os pais e a avaliação foi realizada por meio do instrumento Observação do Comportamento Comunicativo (Atualizado) (OCC-A).

Resultados: A média de idade em meses das crianças do GP foi 24,44 meses e do GC foi 24 meses, 12 crianças de cada grupo são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Quatro crianças do GP frequentavam escola e 18 crianças do GC. Todas as crianças do GP que estavam na escola apresentaram idade entre 29 e 35 meses e as crianças do GC entre 16 e 36 meses. Em relação ao desempenho motor, no GP, apresentaram controle cervical parcial (n=7), controle cervical completo (n=4), sentam com apoio (n=4), sentam sem apoio (n=4), engatinham (n=2) e andam (n=4) e no GC, 2 crianças engatinhavam e 23 andavam. O desempenho da OCC-A das crianças do GP foi inferior ao desempenho das crianças do GC. No GP, os participantes que frequentam a escola apresentaram pontuação mínima e máxima na OCC-A foi 121 e 268 e desempenho motor controle cervical completo, senta-se com apoio, engatinha e anda. O desempenho na OCC-A das crianças que não frequentaram a escola variou entre pontuação mínima de 14 e máxima de 283. A pontuação mínima e máxima obtida pelo GC das crianças que frequentam a escola foi 220 e 310 e todas as crianças andavam e que não frequentam escola, variou entre 213 a 305.

Discussão [TS1.1]e Conclusão: Apenas quatro de 25 crianças com PC dos 12 aos 36 meses frequentam a escola e o GP apresentou ingresso escolar mais tardio, que pode estar associado a barreiras atitudinais e arquitetônicas (3) que podem retardar o acesso à educação infantil. O desempenho das crianças do GP na OCC-A que frequentam ou não a escola variou e não foram encontradas associações específicas entre o desempenho motor e a frequência escolar. A inclusão escolar das crianças com PC é um desafio que envolve barreiras e facilitadores (3) (4), além disso, foi observada maior prevalência de dificuldades de aprendizagem em crianças com PC e dificuldades associadas a alterações visuais (5) e que aponta para a necessidade de atuação com outros profissionais e o papel da escola para identificar as dificuldades precocemente.

Keywords // Palavras-chave: Paralisia Cerebral; Inclusão Escolar; Fonoaudiologia.

1 - Rosenbaum P, Paneth N, Leviton A, Goldstein M, Bax M, Damiano D, et al. A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. Dev Med Child Neurol Suppl. 2007;109:8-14.

2 - Bax M, Goldstein M, Rosenbaum P, Leviton A, Paneth N, Dan B, et al. Proposed updated description of cerebral palsy. Dev Med Child Neurol. 2005;47(8):571-6.

3 - Menezes I, Curi HT, Jurdi APS. Barreiras e facilitadores ambientais na participação da criança com paralisia cerebral em atividades de recreação e lazer: uma revisão integrativa. Cad Bras Ter Ocup. 2024;32:e3623.

4 - Pinto GV, Gonzaga ASSN, Lourenço GF. Escolarização de Pessoas com Paralisia Cerebral: uma Revisão Sistemática na Literatura Nacional. Rev Bras Educ Espec. 2022;28:e0115.

5 - Micheletti S, Galli J, Vezzoli M, Scaglioni V, Agostini S, Calza S, et al. Academic skills in children with cerebral palsy and specific learning disorders. Dev Med Child Neurol. 2024;66(6):778-92.

ICRE2026-55241

El derecho a la educación inclusiva en España: un engaño disfrazado de verdad

Jesús Molina Saorín (1), Mónica Vallejo Ruiz (1), José María Álvarez Martínez-Iglesias (1), Yonatan Díaz Santa María (2)

1 - Universidad de Murcia
2 - Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

El Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) publica un informe devastador tras investigar a España bajo el art.º 6 del Protocolo Facultativo. Los hallazgos revelan violaciones graves y sistemáticas al derecho a la educación inclusiva y de calidad: un patrón estructural de exclusión discriminatoria basado en el modelo médico de la discapacidad, por el que España perpetuaría dos sistemas educativos paralelos –ordinario y especial–, expulsando al 20% de estudiantes con bajo desempeño funcional del aula general, sin aplicación de ajustes razonables ni monitorización de su trayectoria posterior. Esto genera "trayectorias de vida paralelas": escolarización segregada que limita acceso a empleo digno, vida independiente y participación plena en la comunidad. La legislación nacional (LOE 2006, art. 74; LOMCE 2013) proclama principios de normalización e inclusión, pero autoriza segregación explícita mediante evaluaciones psicopedagógicas ancladas en déficits individuales (Orden 18/03/2010), subjetivas y sin directrices claras para su aplicación, revisión periódica u objetivos contextualizados. Bajo este planteamiento, las comunidades autónomas desarrollan normativas dispares, sin armonización nacional, dejando las decisiones en manos de personal administrativo sin formación en derechos humanos. Sobre esa base, el informe denuncia que "el sistema educativo continúa excluyendo a determinados alumnos de la educación general" (ONU, 2018, p. 7), con expectativas pedagógicas bajas para estos alumnos, percibidos como "de segunda categoría" y separados de su comunidad inmediata.

I. Análisis crítico: del divorcio normativo a la discriminación deliberada

El Comité califica estas prácticas como violaciones sistemáticas (art.º 6 del protocolo facultativo; art.º 83 del reglamento), equiparándolas a discriminación deliberada –por intención estatal o efecto de políticas discriminatorias–. Igualmente denuncia la ausencia total de medidas cautelares para salvaguardar trasvases de alumnos, la lentitud judicial extrema (hasta cuatro años en procesos contencioso-administrativos) junto a una discrecionalidad administrativa que perpetúa el "delirio jurídico". Se denuncia que España prioriza argumentos económicos sobre obligaciones internacionales, pese a que la CDPD exige efectividad y no opcionalidad presupuestaria. Advierte, igualmente, que los docentes interpretan la inclusión como "principio pedagógico" o "tendencia" y no como derecho inalienable, invisibilizando al colectivo desde la infancia. Por su parte, las familias enfrentan frustración, aislamiento y sufrimiento ante unos diagnósticos iniciales irrevisables (con repeticiones literales y sin observación evolutiva), constatando un modelo médico discapacitista que sostiene la segregación institucionalizada, violando la no discriminación e igualdad de oportunidades (CDPD, arts. 5 y 24).

II. Conclusiones éticas y plan transformador urgente

El informe (apartados H75-H82) urge a un análisis nacional integral por comunidades autónomas, junto con un plan de acción colaborativo, la abolición del sistema separado de educación especial y una armonización legislativa plena con la CDPD –primer tratado de derechos humanos del siglo XXI–. Se recomienda activar una formación obligatoria en derechos humanos para docentes, juristas, administradores y operadores educativos, así como la sensibilización social masiva (art.º 8 CDPD) en currículos universitarios y profesionales, junto con la activación de ajustes razonables universales con monitorización vinculante. Sin esto, persiste el "engaño disfrazado de verdad" a través de una legislación que maquilla la exclusión en ausencia de voces críticas que –institucionalmente– exijan el cumplimiento de la norma en una acción transformadora que deje de mendigar lo que ha de ser universal.

Keywords // Palavras-chave: Desempeño funcional; CDPD; discapacidad; ONU.

ACNUDH (2018). España debe garantizar la educación inclusiva para las personas con discapacidad, dicen expertos de derechos humanos de la ONU. Disponible en https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=23135&LangID=S

Campillo, O., Ferrández, R., García, M., Navarro, R y Molina, J. (2018). Derechos de las Personas en situación de Discapacidad: Análisis del artículo 12 de la Convención de la ONU (CDPD). La Universidad como artífice para la toma de conciencia de la Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad. En M. León y T. Sola (Coord.), Liderando investigación y prácticas inclusiva (pp. 271-278). Granada, España: Universidad de Granada.

Cobacho, E., García, I., Pérez, S., Molina, J. e Illán, N. (2018). Percepción de los universitarios ante el artículo 12 de la Convención Internacional de la ONU (CDPD). .La Universidad como artífice para la toma de conciencia de la Convención sobre los Derechos de las Personas en situación de Discapacidad. En M. León y T. Sola (Coord.), Liderando investigación y prácticas inclusiva (pp. 297-306). Granada, España: Universidad de Granada.

Molina, J. (2017). La discapacidad empieza en tu mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo. Madrid: Delta Publicaciones.

Molina, J. y Álvarez, J. (2018). Universitas semper reformanda. La Universidad como artífice para la toma de conciencia de la Convención sobre los Derechos

de las Personas en situación de Discapacidad. En M. León y T. Sola (Coord.), Liderando investigación y prácticas inclusiva (pp. 1419-1428). Granada, España: Universidad de Granada.
ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Nueva York: ONU. Disponible en http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf
ONU (2017). Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. Nueva York: ONU. Disponible en https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N17/303/27/PDF/N1730327.pdf?OpenElement

ICRE2026-55777

ScopeSEND – An international rapid review of the perceptions of policy and practice for children and young people with special educational needs and disabilities

Catherine Antalek (1), Jo Van Herwegen (1), Susana Castro-Kemp (1)

1 - Institute of Education

There is an increasing global interest in the development of policies to improve inclusive education and raise equity, particularly for pupils with special educational needs and disabilities (SEND). These priorities align with international commitment arising from jurisdictions' ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which calls for the realisation of inclusive education systems for all learners under Article 24 (United Nations, 2006; UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment No. 4, 2016). Many jurisdictions frame inclusion for students with SEND as a 'right', and policy is developed around this goal. For example, in the Wales' 2021 Additional Learning Needs (ALN) Code the first goal is stated to "support the creation of a fully inclusive education system where all learners are given the opportunity to succeed and have access to an education that meets their needs and enables them to participate in, benefit from, and enjoy learning.". However, there are still a number of challenges to achieving inclusive and equitable education systems (Ainscow, 2020). Different jurisdictions aim to address these challenges through policy but may operationalise these goals through very different policy mechanisms. Policy components such as workforce training, accountability systems, and funding allocation differ widely between jurisdictions and affect the extent to which inclusive practices are implemented (Ainscow et al., 2006). For example, in many countries (e.g. Switzerland, Germany, France, Portugal) criteria to determine eligibility for support services for children with SEND changed from a diagnostic-based approach (i.e., where support follows formal identification or diagnosis) to a needs-based, biopsychosocial model, using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) as a tool to measure strengths and needs and refer to support services based on holistic profiles, rather than by discrete categories (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020; Leonardi et al., 2022; Rotatori et al., 2014). Such different approaches may result in varying outcomes in terms of how assessments for eligibility are undertaken, how resources are allocated, and which pupils ultimately are eligible for support.

This systematic review investigates the perspectives and experiences of educational practitioners, pupils with SEND and their families across 9 different jurisdictions (the 4 UK nations, Republic of Ireland, Finland, Australia, Switzerland and Belgium) to identify which elements of provision are experienced as effective and where persistent barriers remain. A synthesis of the qualitative data reveals that although these jurisdictions have distinct policies governing the provision of SEND, there are a number of shared perceived barriers to effective provision for pupils with SEND including difficulty in accessing support services, inconsistency in provision, an underprepared workforce, and poor-quality relationships within schools. However, findings also highlight policy components which serve as enablers of effective provision. These included embedded assessment practices, consistent coordination between families, schools, and the health and social care sectors, embedded training opportunities from experts, co-teaching models, and positive respectful relationships within schools. Policymakers should address these systemic barriers by leveraging these components of effective practice.

Keywords // Palavras-chave: Inclusive Education; Special Education; Qualitative.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi-org.libproxy.ucl.ac.uk/10.1080/20020317.2020.1729587

EASNIE. (2020). European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report (J. Ramberg, A. Lénárt, & A. Watkins, Eds.). Odense, Denmark.

Labour Party. (2024). Labour Party manifesto 2024: Change. https://labour.org.uk/change

Leonardi, M., Lee, H., Kostanjsek, N., Fornari, A., Raggi, A., Martinuzzi, A., et al. (2022). 20 Years of ICF–International Classification of Functioning, Disability and Health: Uses and applications around the world. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(18), 11321. https://doi.org/10.3390/ijerph191811321

Rotatori, A. F., Bakken, J. P., Obiakor, F. E., Burkhardt, S., & Sharma, U. (Eds.). (2014). Special education international perspectives: Practices across the globe. Emerald Group Publishing. ISBN: 978-1-78441-096-4

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations.
https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (Article 24). United Nations.
https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/236/38/pdf/g1623638.pdf

Welsh Government. (2021). Additional learning needs code for Wales 2021. Welsh Government. https://www.gov.wales/additional-learning-needs-code-2021

Educação de bebês: percepção de professores sobre comportamentos atípicos

Vanilda Divina Almerio Bistaffa (1), Thaize Fernanda Ramos Macedo (1), Helena Martínez Avila De Mello (1), Fabiana C. F. de VITTA (1)

1 - Universidade Estadual Paulista (UNESP)

No Brasil, todas as crianças têm direito à Educação Infantil, incluindo os bebês na faixa etária de zero a dezoito meses (Brasil, 1996). As leis brasileiras asseguram que todas as crianças sejam atendidas, incluindo aquelas com comportamentos atípicos, considerando o direito ao acesso, cuidado e desenvolvimento integral. Contudo, é necessário que os professores possuam formação e condições para desempenhar suas funções junto a esse público. Dificuldades relativas à falta de conteúdos sobre desenvolvimento infantil, influências de variáveis ambientais e diversidade de comportamentos dos bebês podem levar a um julgamento errôneo e patologização precoce. Nesse contexto, os diagnósticos se multiplicam (Collares; Moysés, 1994; Moysés; Collares, 2017), acompanhados de justificativas para as dificuldades de ensino e aprendizagem. Além disso, há um aumento na medicalização precoce para adequar as crianças a padrões de comportamento disciplinar aceitáveis nesse ambiente (Zucoloto, 2007; Christofari, 2022). O objetivo deste estudo é identificar e discutir a percepção de professores sobre a permanência de bebês com comportamentos atípicos em instituições de Educação Infantil. Esta é uma pesquisa com abordagem quantitativa, exploratória e descritiva. Os participantes do estudo foram professores da rede municipal que trabalham com bebês em instituições de Educação Infantil em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo, atendendo crianças de zero a dezoito meses. A coleta de dados foi feita por questionário online utilizando a plataforma Google Forms, com questões fechadas. Os dados das questões fechadas foram analisados por estatística descritiva. Mostraram que os participantes percebem, em suas salas de aula, bebês com comportamentos que interferem na rotina de atividades propostas (68,4%) e na própria aprendizagem (50%). Em relação ao diagnóstico, 15,8% dos participantes indicaram que os bebês possuem algum laudo médico, sendo 57,2% crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ainda, 13,2% dos bebês tomam alguma medicação relacionada a esses comportamentos considerados atípicos. Na percepção da maioria dos professores (81,8%), os medicamentos acalmam as crianças e aumentam o nível de atenção. Pesquisas indicam que a medicalização precoce pode levar à dependência química no futuro, tornando essencial a cautela ao direcionar crianças para intervenções médicas (Moysés; Collares, 2017). Além disso, esses comportamentos podem ser reflexo de questões sociais e familiares. Ou seja, existem diversos fatores que afetam o comportamento da criança e que precisam ser levados em conta na análise da situação escolar (Bolsoni-Silva; Perallis; Nunes, 2018). O trabalho do professor de Educação Infantil deve estar baseado nas especificidades, características e capacidades da criança. Para isso, é necessário oferecer condições apropriadas de formação inicial e continuada para que os professores possam atuar com qualidade para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do bebê.

Keywords // Palavras-chave: Educação; bebês; comportamento; patologização; medicalização.

BOLSONI-SILVA, A.; PERALLIS, C.; NUNES, P. Problemas de Comportamento, Competência Social e Desempenho Acadêmico: Um Estudo Comparativo de Crianças no Ambiente Escolar e Familiar. Trends in Psychology, v. 26, n. 3, p. 1189–1204, 2018. DOI: 10.9788/TP2018.3-03Pt.

BRASIL. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CHRISTOFARI, A. C. Medicalização na infância: disciplinamento, controle e punição. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 685-713, 2022. DOI: 10.5007/1518-2924.2022.e82805.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. Série ideias, v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L.. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. In: VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone Zanon (Orgs). Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 43-72, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/173125/001061567.pdf?sequence=1. Acesso em: 18 abr. 2025.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007. DOI: 10.7322/jhgd.19822.

Ludopedagogia na infância: Aprendizagens e interação social de crianças neurodivergentes na educação inclusiva

Isabella Luiza Fernandes (1), Zilmar de Souza Fiori (2)

1 - Universidade Estadual de Goiás
2 - Universidade Metropolitana de Santos

O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Ludopedagogia no processo de aprendizagem e na promoção da interação social de crianças neurodivergentes no contexto da Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se do pressuposto de que a escola contemporânea enfrenta desafios complexos decorrentes das transformações sociais, culturais e educacionais, o que exige a ressignificação de práticas pedagógicas capazes de responder às demandas da diversidade humana e de garantir a participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo.

A Educação Inclusiva é compreendida, neste estudo, como um paradigma pedagógico fundamentado no reconhecimento das singularidades dos sujeitos, na valorização das diferenças e na promoção de condições equitativas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a infância é concebida como uma etapa essencial do desenvolvimento humano, marcada por intensos processos de construção cognitiva, social, emocional e cultural, sendo profundamente influenciada pelas práticas pedagógicas e pelas interações estabelecidas no ambiente escolar. As representações sociais da infância e da neurodivergência exercem papel significativo na forma como as crianças são percebidas, acolhidas e inseridas nos processos educativos, podendo favorecer ou limitar suas possibilidades de desenvolvimento.

A Ludopedagogia destaca-se como uma abordagem metodológica que utiliza o lúdico – por meio do brincar, dos brinquedos e das brincadeiras – como instrumento pedagógico central na mediação do conhecimento. As atividades lúdicas são compreendidas não apenas como estratégias de ensino, mas como experiências formativas que favorecem a aprendizagem significativa, o fortalecimento das relações sociais, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da cooperação. Para crianças neurodivergentes, tais práticas mostram-se especialmente relevantes, uma vez que possibilitam múltiplas formas de expressão, comunicação e participação, respeitando ritmos, interesses e modos singulares de aprender.

No âmbito da Educação Inclusiva, a Ludopedagogia contribui para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores, acessíveis e participativos, favorecendo a interação entre pares e a mediação sensível do educador. O professor assume, nesse processo, um papel fundamental como mediador das experiências lúdicas, planejando intencionalmente situações pedagógicas que articulem o brincar aos objetivos educacionais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

A metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica de produções acadêmicas relevantes, incluindo artigos científicos, livros, dissertações e teses na área da Educação. As fontes foram selecionadas em bases reconhecidas, como Google Acadêmico e SciELO, possibilitando a análise de diferentes perspectivas teóricas sobre Ludopedagogia, infância, neurodivergência e Educação Inclusiva. Conclui-se que a Ludopedagogia constitui uma estratégia pedagógica potente para a promoção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento da interação social de crianças neurodivergentes, contribuindo para a efetivação de práticas educacionais inclusivas.

Keywords // Palavras-chave: Ludopedagogia. Educação Inclusiva. Aprendizagens.

ALMEIDA, I.N.S. de; RODRIGUES, L.A. O lúdico como recurso didático-pedagógico no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Revista Humanidades & Inovação. Palmas, ano 2, n. 1, p. 25-41, 27, 2015.

ALMEIDA, P.N. Dinâmica lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2000.

BACELAR, V.L.da E. Ludicidade e educação infantil. Edufba, Salvador, 2009. Disponível em:https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/ Ludicidade E ducaçãoInfantil_VeraLúciaDaEncarnaçãoBacelar_EDUFBA.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação.Resolução nº4 CNE/CEB. Atendimento Educacional Epsecializado. Brasília -DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov-.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2135-rceb004-09resolucao04-cne&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30 de jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Medida Provisória Nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado – PEI, no âmbito do sistema educacional inclusivo. Brasília-DF, 2020. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8921974&ts=1618945764007&disposition=inline Acesso em: 02 de abril de 2024.

CAMARGO, E.P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, nº 1, jan./mar. 2017.

CÁRDIA, J. A. P. A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries

Iniciais: um relato de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, Londrina, v. 9, p. 1-14, 2011.
CUNHA, A.E. Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade. 4 ed. Rio de janeiro: Wak Editora, 2014.
FERNÁNDEZ, C. V. Neurodiversidad y teoría de la mente: Niños con TEA de 4 a 12 años. Universidad Pontificia Comillas, 2018.
FERREIRA, F. Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? Atualizado em: 29 de agosto de 2018. Disponível em: https://www.proesc.-com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/. Acesso em: 30 de jul. 2025.
FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.
FREITAS, E.C de; PRODANOV, C.C. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.
GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
KISHIMOTO, T.M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2011.
KOHAN, W. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.
KUHLMANN JR., M. Infância e Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998.
LUCKESI, C.C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese in Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, 2000.
MIRANDA, M.J.C. Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_cidadania_e_intercultura/Trabalho/02_33_56_t877.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2025.
OLIVEIRA, C.M. de; DIAS, A.F. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 113-128 Janeiro de 2017 ISSN:2448-0959.
ROSE, D. H., HASSELBRING, T. S., STAHL, S., ZABALA, J. Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. Citisser, 2005, 1, 507-518.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Equações Diferenciais acessíveis para discente com Perturbação do Espectro do Autismo

Jorge Carvalho Brandao (1)

1 - Universidade Federal do Ceará

A expansão da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação superior traz desafios para a adequação de estratégias de ensino em disciplinas que exigem sólidos fundamentos matemáticos. Este estudo examina, sob a perspectiva da teoria sociointeracionista de Vygotsky, de que modo o ensino de Equações Diferenciais (ED) pode ser adaptado para atender às necessidades de um discente de Oceanografia diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Discalculia, considerando suas limitações e potencialidades. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, envolvendo entrevistas não estruturadas, observação em campo, registros em diário de pesquisa, aplicação de testes diagnósticos de conhecimentos básicos de matemática e acompanhamento individualizado. Essas estratégias permitiram identificar lacunas conceituais do participante e avaliar a eficácia de intervenções pedagógicas voltadas à assimilação de conteúdos complexos em ED, incluindo o uso de ferramentas tecnológicas (WolframAlpha) e mediações específicas. Os resultados indicaram fragilidades na base matemática, possivelmente decorrentes da dispensa de aulas de reforço nos anos finais do ensino fundamental e médio, o que prejudicou a apropriação de conceitos de Cálculo Diferencial e Integral. Todavia, observou-se que a adoção de estratégias didáticas diferenciadas, sobretudo aquelas que enfatizam a análise de gráficos e a contextualização dos problemas, propiciou maior engajamento do discente, favorecendo sua compreensão. O uso do WolframAlpha configurou-se como um recurso facilitador, ao permitir simulações e visualizações dinâmicas de soluções, contribuindo para a internalização dos conceitos. Verificou-se, adicionalmente, que a atenção aos aspectos emocionais e à autoestima acadêmica influiu positivamente no desempenho do estudante. A mediação pautada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao valorizar as potencialidades individuais e conduzir o discente de tarefas elementares a atividades progressivamente mais desafiadoras, colaborou para seu avanço cognitivo em ED. Em síntese, os achados reforçam a relevância de práticas inclusivas no ensino superior, especialmente em disciplinas matemáticas, mediante o emprego de recursos tecnológicos, abordagens pedagógicas adaptadas e suporte socioemocional. Ao demonstrar a efetividade dessas ações para aprimorar o desempenho de alunos com TEA e Discalculia, o estudo enfatiza a importância de políticas institucionais que favoreçam a formação de docentes e o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem acolhedores, reafirmando o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem.

Keywords // Palavras-chave: Equações Diferenciais; Ensino; Espectro Autista.

BRANDÃO, J. (2026). Cálculo Diferencial e Integral: métodos e técnicas adequadas para pessoas com deficiência. Fortaleza: Editora da UFC.

LIRA, A. K.; BRANDÃO, J. (2013). Matemática e deficiência visual. Fortaleza: Editora da UFC.

MAYER, P. C. M. et al. (2019). Professor auxiliar e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, e74, p. 1-20, 2019. DOI: 10.5902/1984686X33028. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33028. Acesso em: 26 jan. 2026.

RAMOS, R. S. et al. (2021). Formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. Revista Prática Docente, v. 5, n. 10, p. 1–15,

WOLFRAM. (2024). Differential equations with Mathematica. Wolfram Library Archive. Disponível em: https://library.wolfram.com.

YANG, X. et al. (2025). Effectiveness of virtual reality technology interventions in improving the social skills of children and adolescents with autism: systematic review. Journal of Medical Internet Research, e60845.

ICRE2026-61061

Componentes curriculares sobre educação especial inclusiva em licenciaturas de uma Universidade Brasileira

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

A melhoria da qualidade na formação de professores é um objetivo estratégico nos sistemas de ensino de diversos países, especialmente diante das novas e complexas demandas educacionais da sociedade atual. O trabalho em ambientes colaborativos, a promoção da aprendizagem autônoma dos estudantes, o ensino em salas de aula heterogêneas e o uso de tecnologias de informação são alguns dos desafios que exigem profissionais cada vez mais qualificados (Mendes, 2023). Nesse sentido, este estudo teve como objetivo mapear os componentes curriculares sobre educação especial inclusiva em licenciaturas de uma universidade brasileira. O estudo foi realizado por meio de uma análise documental (Gil, 2008). Investigaram-se os cursos da Universidade Federal de São Carlos, localizada no estado de São Paulo, Brasil. Com base na análise de nove cursos de licenciatura, constatou-se que a organização dos conteúdos curriculares voltados à formação inicial resume-se, em grande parte, à inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente obrigatório, o que está alinhado à legislação brasileira que prevê sua oferta na formação inicial docente. No entanto, em muitos cursos esse componente aparece de forma isolada e, em alguns casos, posicionada em semestres mais avançados da formação, como ocorre em Matemática (8º semestre) e Química (10º semestre). Essa organização pode limitar o tempo de contato dos estudantes com conhecimentos relacionados à comunicação com pessoas surdas e às discussões mais amplas sobre acessibilidade. Observa-se também que poucos cursos incorporam componentes que abordem de forma mais abrangente os fundamentos da Educação Especial ou as políticas de inclusão. Nesse sentido, destacam-se as licenciaturas em Filosofia e Pedagogia, que incluem a disciplina Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão, contribuindo para uma compreensão mais teórica e crítica sobre os processos de escolarização de estudantes público da Educação Especial. Ainda assim, a presença desse tipo de componente curricular não é generalizada entre as demais licenciaturas. Outro aspecto relevante é a presença de disciplinas específicas voltadas à inclusão em áreas particulares, como ocorre no curso de Música, que apresenta componentes como Educação Musical na Perspectiva Inclusiva 1 e 2. Esse tipo de iniciativa demonstra uma tentativa de articular os conhecimentos da área específica com práticas pedagógicas inclusivas, o que pode favorecer uma formação mais contextualizada. De modo geral, os dados sugerem que a inclusão ainda é tratada de forma pontual em grande parte dos cursos, concentrando-se principalmente na oferta de Libras. Embora essa seja uma iniciativa importante, a formação docente para a educação inclusiva demanda uma abordagem mais transversal, que integre discussões sobre diversidade, acessibilidade, práticas pedagógicas e organização do ensino ao longo de todo o percurso formativo. Assim, ampliar e diversificar os componentes curriculares voltados à inclusão pode contribuir para uma preparação mais consistente dos futuros professores frente à heterogeneidade presente nas escolas.

Keywords // Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação. Brasil.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6ª ed.). Atlas.

Mendes, E. G. (2023). Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: Dos especialismos às abordagens universalistas. EdUFSCar.

Direitos, Discursos e Práticas: uma análise documental da produção científica portuguesa acerca da educação sexual de pessoas com diversidade

Marlene Almeida (1), Fernando Fontes (2), Sofia Castanheira Pais (1)

1 - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto
2 - Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

A educação sexual abrange aspetos biológicos, sociais, psicológicos, culturais, políticos, legais, históricos e éticos, sendo essencial para todas as pessoas, incluindo aquelas com diversidade intelectual (UNESCO, 2018). No caso das pessoas com diversidade intelectual, a educação sexual permite adquirir conhecimentos, reduzir a vulnerabilização sexual e aumentar a capacidade de tomar decisões sobre a sexualidade (Sousa et. al., 2007; Schwartz & Robertson, 2019). A Educação Sexual educação sexual de pessoas com diversidade intelectual enfrenta, contudo, algumas barreiras à, nomeadamente: as perceções sociais menorizadoras da sua sexualidade, o apoio limitado aos educadores e a tendência para enquadrar a educação sexual de forma normativa e não abrangente (Charitou et. al, 2021; Barnes, 2020).

Apesar dos avanços sociais e científicos nas últimas décadas, estudos recentes indicam que perspetivas deficitárias continuam presentes, conduzindo frequentemente a práticas centradas na vigilância, no controlo e na punição (Corrales et al., 2024; McGrath et al., 2025; Mendes & Denari, 2023). Acresce que, quando existente, a educação sexual tende a assumir uma abordagem heteronormativa e biológica, com foco na reprodução, nos métodos contracetivos e nas infeções sexualmente transmissíveis (Corrales et. al., 2024; Pratt et.al., 2025). Adicionalmente, nas sociedades atuais, os meios de comunicação social tornaram-se na principal fonte de aquisição de conhecimento sobre sexualidade. A discrepância entre o conhecimento veiculado e a realidade da sexualidade humana vem reforçar a necessidade deste tema ser abordado, quer pela família, quer pelos profissionais que trabalham com as pessoas com diversidade intelectual (Corrales et. al., 2024; Sousa, 2024; McGrath et. al., 2025).

O presente estudo objetiva, assim, analisar criticamente a produção científica realizada em Portugal sobre a educação sexual de pessoas com diversidade intelectual, procurando identificar os discursos subjacentes, as orientações práticas propostas e os pressupostos que sustentam essas abordagens. Em termos metodológicos, alicerçou-se na análise documental qualitativa de artigos científicos publicados em revistas portuguesas e de documentos científicos disponibilizados na biblioteca do Instituto Nacional de Reabilitação, tendo por base uma grelha construída para o efeito. Esta grelha incluía quatro dimensões de análise: (1) perspetivas restritivas e pressupostos limitantes; (2) perspetivas promotoras da autonomia e dos direitos; (3) orientações e recomendações práticas; e (4) observações. Esta estrutura permitiu distinguir elementos descritivos e ideológicos, bem como identificar tensões internas nos discursos analisados.

Os resultados evidenciam, por um lado, o reconhecimento do direito das pessoas com diversidade intelectual à vivência da sexualidade, à informação e à educação sexual, bem como a valorização do envolvimento de famílias e profissionais em abordagens colaborativas e abrangentes. Por outro lado, identificam-se pressupostos limitadores associados à infantilização, à perceção de incapacidade de decisão e à centralidade do controlo institucional, revelando a coexistência de discursos emancipatórios e resquícios de modelos assistencialistas.

Conclui-se que a produção científica nacional nesta área permanece escassa e revela um campo em transição, no qual persistem tensões entre uma abordagem baseada nos direitos e enquadramentos ainda influenciados por visões conservadoras e restritivas da sexualidade das pessoas com diversidade intelectual.

Keywords // Palavras-chave: Educação Sexual Inclusiva; Diversidade Intelectual.

Barnes, C. (2020). Disability Studies: What's the Point? Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Volume.14, 07-16.

Charitou, M., Quayle, E. & Sutherland, A. (2021). Supporting Adults with Intellectual Disabilities with Relationships and Sex: A Systematic Review and Thematic Synthesis of Qualitative Research with Staff. Sexuality and Disability. Volume 39, 113–146. https://doi.org/10.1007/s11195-020-09646-z

Corrales, J. A., Rodríguez Martín, A., & García, M. T. (2024). Afectividad y sexualidad en las personas con discapacidad intelectual: Estado de la cuestión. Revista Educación Inclusiva, 17(1), 1–18.

McGrath, M., Chong, L., Collings, S., & Pebdani, R. (2025). Sexual health literacy among adults with intellectual disabilities: A scoping review. Journal of Intellectual & Developmental Disability. Advance online publication.

Mendes, M. J. G., & Denari, F. E. (2023). Sexo e deficiência: Educação sexual de discentes com deficiência intelectual segundo suas professoras. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 18, e023091. https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17162

UNESCO. (2018). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach (2nd https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770 ed.). UNESCO.

Pratt, P. E., Deardorff, M. E., & Barczak, M. A. (2025). Aligning sexuality education curriculum to national standards for individuals with intellectual and developmental disabilities: A systematic literature review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s40489-025-00522-0

Schwartz, J.R., & Robertson, E.R. (2019). A Review of Research on Sexual Educa-

tion for Adults With Intellectual Disabilities. Hammill Institute on Disabilities. Volume 42 (3), https://doi.org/10.1177/2165143418756609
Sousa, A.P., Soares, I. & Vilar, D. (2007). Lessons learned from a secondary school Sex Education Program in Portugal, Sex Education, Volume 7 (1), 35-45, DOI: 10.1080/14681810601134835
Sousa, H. E. F. (2024). Educação sexual para pessoas com deficiência intelectual: Uma breve revisão literária. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 11(2), e0240026.

ICRE2026-63422

Autonomia na educação de jovens e adultos: formação colaborativa em tecnologias digitais na educação especial

Mariana Ferraz (1), Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos

Considerando as particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a presença de estudantes da educação especial nessa modalidade de ensino, este estudo investiga as possibilidades de uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Atendimento Educacional Especializado como estratégia para favorecer a autonomia e a vida independente desses estudantes, a partir de um processo de formação colaborativa de professoras. A EJA atende sujeitos com trajetórias escolares marcadas por interrupções, exclusões e desigualdades sociais, o que demanda práticas pedagógicas flexíveis, contextualizadas e comprometidas com a valorização das experiências de vida dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas. Diante desse contexto, o estudo teve como objetivo geral analisar como uma formação colaborativa, desenvolvida com professoras do Atendimento Educacional Especializado, pode contribuir para a incorporação pedagógica das tecnologias digitais na promoção da autonomia de estudantes da educação especial matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Parte-se do pressuposto de que a formação docente, quando construída de modo coletivo e situada na prática, favorece a reflexão crítica, o compartilhamento de saberes e a transformação das ações pedagógicas, especialmente em contextos educacionais inclusivos. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada nos princípios da pesquisa colaborativa, entendida como um processo dialógico de construção conjunta de conhecimentos entre pesquisador e participantes. Participaram do estudo duas professoras do Atendimento Educacional Especializado, dois estudantes da educação especial da EJA e seus familiares, considerando a relevância do contexto familiar no desenvolvimento da autonomia e da participação social dos estudantes. Os procedimentos de produção dos dados incluíram entrevistas semiestruturadas, observações das práticas pedagógicas e encontros formativos realizados ao longo do percurso investigativo. Esses encontros constituíram espaços de estudo, planejamento coletivo, experimentação de propostas pedagógicas e reflexão crítica sobre as ações desenvolvidas, sempre articuladas às demandas concretas dos estudantes e às situações do cotidiano. O uso das tecnologias digitais foi discutido e experimentado de forma intencional, buscando-se sua articulação com atividades funcionais e significativas para os estudantes. Os resultados indicam que a formação colaborativa possibilitou mudanças nas concepções das professoras sobre deficiência, aprendizagem e uso pedagógico das tecnologias digitais. Observou-se o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas, com maior atenção às necessidades, interesses e potencialidades dos estudantes, favorecendo a construção de experiências de aprendizagem com sentido para a vida cotidiana. As tecnologias digitais passaram a ser compreendidas não somente como ferramentas de apoio, mas como recursos mediadores para o desenvolvimento de habilidades adaptativas, como a comunicação funcional, a organização da rotina, a tomada de decisões e o uso autônomo de recursos tecnológicos em diferentes contextos. Ademais, o estudo evidenciou o fortalecimento do trabalho colaborativo entre as professoras, o reconhecimento de seus saberes profissionais e a valorização do diálogo e da escuta como elementos centrais para a transformação das práticas pedagógicas. Conclui-se que a formação colaborativa, aliada ao uso pedagógico das tecnologias digitais, constitui um caminho potente para a promoção da autonomia, da inclusão e da participação social de estudantes da educação especial na Educação de Jovens e Adultos.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial. EJA. Inclusão digital.

Almeida, L. M. de, Silva, C. D. D. da, & Torres, C. I. de O. (2021). Tecnologia educacional e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Civicae, 3(1), 1–12. https://www.cognitionis.inf.br/index.php/civicae/article/view/CBPC2674-6646.2021.001.0001

Araújo, C. W. V. de. (2021). Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação inclusiva/especial: O que ensinar e para quê ensinar? Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 7(5), 136–153. https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1181

Barbosa, V. de S., & Keller-Franco, E. (2020). Projeto EJA Interventiva: Contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 15(esp. 3), 2446–2470. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14451

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Bueno, M. B., & Campos, J. A. de P. P. (2018). A atuação do professor de educação especial na Educação de Jovens e Adultos. In Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial. Galoá. https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/a-atuacao-do-professor-de-educacao-especial-na-educacao-de-jovens-e-adultos?lang=pt-br

Bueno, O. M., & Oliveira, R. de C. da S. (2019). O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA): Uma análise a partir da perspectiva docente. Revista Educação Especial, 32, e23, 1–15. https://doi.org/10.5902/1984686X30203

Gouveia, D. da S. M., & Silva, A. M. T. B. da. (2021). As representações sociais dos alunos da EJA acerca da presença da tecnologia em seu cotidiano. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 19(57), 161–180. https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210128

Leite, G. G. (2020). Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual na EJA (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12911

Nascimento, V. L. (2020). Formação docente: Pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/17331/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Van%C3%AAnessa%20Lima%20do%20Nascimento%20-%202020%20-%20Completa.pdf

Oliveira, I. da S., & Costa, J. B. da. (2023). As TICs como instrumentos dinamizadores nos processos de ensino e aprendizagem. Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, 5, 269–282. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/92

Redig, A. G. (2019). Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. Revista Educação Especial, 32(1). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158902045

Teixeira, M. de L. (2019). O uso das TIC no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. SCIAS – Educação, Comunicação e Tecnologia, 1(1), 127–157. https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/3991

Perceções sobre Práticas Inclusivas: Um Estudo Misto com Profissionais de Educação de um Agrupamento de Escolas Português

Susana Maria Veiga de Sousa Vieira (1), Catarina Grande (1)

1 - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Nos últimos anos, têm-se verificado avanços na legislação sobre educação inclusiva, acompanhados por progressos expressivos na capacitação das escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes. No entanto, ainda são escassos os estudos portugueses focados nas práticas inclusivas e na perceção dos profissionais de educação sobre a sua preparação para promover uma inclusão educativa efetiva. Por meio de uma metodologia mista, o presente estudo aprofunda a compreensão das perceções dos profissionais de educação sobre as práticas inclusivas, analisando de que forma os recursos inclusivos e variáveis pessoais e profissionais se relacionam a essas práticas. Num primeiro momento, a Escala de Recursos e Práticas para a Educação Inclusiva (Carvalho et al., 2022) e um questionário socioprofissional foram utilizados para a recolha de dados, com docentes de um agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto. No estudo quantitativo, participaram 103 professores (79.4% mulheres), com idades compreendidas entre os 43 e os 66 anos (M = 54.84, DP = 6.337), tendo a maioria mais de 21 anos de experiência no ensino. Os participantes lecionavam em todos os diferentes níveis do ensino básico, mas com maior proporção no terceiro ciclo (45.8%) e a maioria (64.5%) exercia cargos ou funções específicas para além da docência. No estudo qualitativo foram realizados dois grupos focais: G1 - 1 educadora, 1 docente do 1.º ciclo, 2 docente do 3.º ciclo e 1 docente da educação especial. G2 - 1 educadora, 1 docente do 1.º ciclo, 1 docente do 2.º ciclo, 2 docente do 3.º ciclo e uma psicóloga do Agrupamento. Realizaram-se análises descritivas, diferenciais, correlacionais, de regressão e análise temática. Os resultados indicam que os professores percecionaram níveis elevados de práticas inclusivas e níveis moderados de recursos inclusivos disponíveis. Contudo, a influência das variáveis relacionadas com as caraterísticas pessoais e profissionais dos professores nas práticas inclusivas revelou-se complexa e multidimensional. O trabalho direto com alunos com medidas adicionais foi significativamente associado a práticas pedagógicas mais inclusivas, indicando que a experiência prática favorece atitudes mais positivas e estratégias mais eficazes (Sharma et al., 2009; Carvalho et al., 2024; Rodrigues et al., 2026). A maioria dos professores não frequentou formação em educação inclusiva, o que pode comprometer a eficácia das práticas inclusivas. A baixa variância explicada pelo modelo estatístico confirma que as práticas inclusivas são influenciadas por múltiplos fatores (Azorín & Ainscow, 2020; Florian & Spratt, 2013; Rončević K & Rieckmann, 2025; Rodrigues et al., 2026). São apresentadas implicações para políticas, práticas e investigação.

Keywords // Palavras-chave: Perceções; Educação Inclusiva; Práticas; Recursos.

Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. International Journal Inclusive Education, 24, 58–76. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900

Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H. & Fonseca, H. (2022). Measuring Inclusive Education in Portuguese Schools: Adaptation and Validation of a Questionnaire. Frontiers in Education, 7: 812013, 1-9. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.812013

Carvalho, M., Pinatella, D., Azevedo, H., & Alcocer, A. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. Journal of Research in Special Educational Needs, 24, 3, 729-741. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663

Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. European Journal of Special Needs Education, 28, 119-135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Rodrigues, O., Santos, C., Vieira S., Grande, C. & Alves, D. (2026). Available resources and inclusive practices for students with special educational needs: perceptions of Brazilian and Portuguese teachers. Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1707006

Rončević, K & Rieckmann, M. (2025). Education for Sustainable Development and Inclusive Education with particular consideration of learners with special needs: a scoping literature review. Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1593060

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive Education. International Journal of Inclusive Education, 13, 195-209.

ICRE2026-63803

Navigating Person-Centred Transition Planning in Inclusive Higher Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities: Designing a Prototype Model

Maria Manuel Soares Carvalho (1), Paula Coelho Santos (1), Miguel Augusto Santos (2)

1 - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
2 - inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

The growth of inclusive higher education (HE) programmes has expanded access to HE for students with intellectual and developmental disabilities (IDD), creating new opportunities for academic and social participation. Despite these advances, research has shown that the transition to adulthood and community participation remain poorly structured in inclusive HE.

The literature recognises the potential of Person-Centred Planning to support meaningful life trajectories and highlights the relevance of assessing support needs through the Support Intensity Scale, adult version (SIS A). However, the articulation between these approaches in transition planning in inclusive higher education remains largely unexplored, with gaps persisting in the existence of models that systematically integrate person-centred planning and the assessment of support needs in the university setting.

In this context, this paper presents the development of a prototype model for transition planning for students with IDD in inclusive HE. The model links Person-Centred Planning, operationalised through the PATH ("Planning Alternative Tomorrows with Hope", a participatory, person-centered planning tool used to help individuals - particularly those with disabilities - create a positive vision for their future), with the assessment of support needs carried out through SIS-A.

The prototype is being developed in the framework of an inclusive HE programme in a Portuguese university. The curricular internship is assumed to be a structuring context for the operationalisation of the transition process, allowing for the articulation between academic experiences, the development of skills, and participation in community and professional environments.

As part of the prototypical development, various tools are also being built and tested to support the planning, monitoring, and follow-up of the transition, designed to operationalise the principles of Person-Centred Planning in the framework of inclusive HE.

The development of the prototype follows a Design-Based Research approach and is currently in the model's design and development phase. This process begins to outline some design conjectures, suggesting that the articulation of a vision of adulthood, linked to the support needs assessment, and supported by continuous person-centred monitoring processes, can guide and adjust transition planning.

The prototype seeks to contribute to the structuring of wide-ranging, innovative transition processes in inclusive HE, integrating Person-Centred Planning, the assessment of support needs, and person-centred planning tools geared towards adulthood.

Keywords // Palavras-chave: Person-Centred; Support intensity.

Lopes-dos-Santos, P., Santos, M. A., Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Martins, S., Alves, S., & Santos, S. (2020). Escala de intensidade de apoios para adultos (SIS-A): Manual do utilizador. FORMEM.

Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. (2009). PATH: Um caminho para futuros alternativos e com esperança: Manual para planeamento de futuros positivos e possíveis para escolas, organizações, empresas ou famílias (Portuguese translation coordinated by M. Pereira). ASSOL. (Original work published 1993)

The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. Educational Researcher, 32(1), 5–8. https://doi.org/10.3102/0013189X032001005

Oír la fracción: equipartición y unidad relativa en música desde un enfoque DUA

Alexander Conde (1), Sandra Parada (2), Ingrid Jácome (3)

1 - Universidad Complutense de Madrid
2 - Universidad Industrial de Santander
3 - Universidad de Los Lagos

En educación matemática, la enseñanza de las fracciones suele centrarse en algoritmos y procedimientos que poco garantizan la construcción de significados sobre unidad y equipartición. Las dificultades persistentes en torno al número racional evidencian la necesidad de enfoques que articulen la experiencia, representación y estructura conceptual (Kieren, 1980; Lamon, 2012). Este trabajo analiza una secuencia didáctica basada en el tiempo musical (Delgado, 2023) desde un lente teórico distinto: la unidad relativa como vínculo cognitivo interdisciplinar entre las matemáticas, la física y la música (Conde, 2013) en dialogo con una propuesta curricular para atender la diversidad en clase de matemáticas (Jácome, et. al. 2024) y con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) expuesto en CAST (2018). En este marco, nos preguntamos: ¿cómo se configuran los significados de fracción que movilizan los estudiantes cuando el referente de medida se relativiza en tareas de equipartición sustentadas en el tiempo musical?

Las tareas diseñadas movilizan diversos subconstructos del número racional (parte–todo, medida, cociente, operador y razón) mediante situaciones de composición y descomposición rítmica. La coordinación entre representaciones simbólicas (notación musical y fraccionaria), visuales (diagramas de área y recta numérica), auditivas (escucha activa) y corporales (marcación del pulso) se estructura bajo los principios del DUA promoviendo múltiples formas de acceso, expresión y participación. La implementación incluyó el uso de recursos e interacciones que permiten explorar tempo, equivalencias y construcción de compases.

Metodológicamente, el estudio que desea exponerse en el marco del ICRE 2026, desarrolló un análisis cualitativo de episodios de aula y producciones estudiantiles, focalizado en cómo los cambios del referente (pulso/compás/figura) reorganizan los significados de fracción y las estrategias de validación de la equipartición. Los resultados preliminares muestran avances en la comprensión de equivalencias y en la coordinación entre registros de representación; además, se observa mayor implicación y regulación atencional en estudiantes con perfiles diversos, lo que sugiere que la integración interdisciplinar no solo cumple una función motivacional, sino también estructural y epistémica.

Se concluye que la unidad relativa opera como organizador semiótico: posibilita el transito entre significados de fracción (medida–equivalencia–operador) al hacer explícito que la fracción depende del referente. En consecuencia, el tiempo musical no funciona solo como motivación, sino como un campo estructural para estabilizar criterios de equipartición y equivalencia mediante coordinación multimodal, aportando a la formación docente herramientas para diseñar enseñanza inclusiva del número racional.

Keywords // Palavras-chave: Fracciones; equipartición; tiempo musical; DUA.

Center for Applied Special Technology CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. http://udlguidelines.cast.org

Conde, L. A. (2013). La unidad relativa como vínculo cognitivo entre el tiempo musical y las fracciones [Tesis doctoral]. Departamento de Matemática Educativa, CINVESTAV-IPN, México.

Delgado, J. (2023). Diseño e implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza de fracciones a través del tiempo musical [Tesis de maestría]. Universidad Industrial de Santander.

Jácome, I., Parada, S.E. y Fiallo, J. (2024). Curricular proposal to address diversity in mathematics class: A design on sequences and patterns. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 20(6), em2458. https://doi.org/10.29333/ejmste/14630

Kieren, T. (1980). The rational number construct: Its elements and mechanisms. En T. Kieren (Ed.), Recent research on number learning (pp. 125–149).

Lamon, S. J. (2012). Teaching fractions and ratios for understanding (3rd ed.). Routledge.

ICRE2026-67605

O 25 de Abril e a Democracia Portuguesa: direito à educação das crianças e jovens com deficiência

Manuela Sanches-Ferreira (1), Mónica Silveira-Maia (1), Síliva Alves (1), Sara Castro (1), Maria Luís Queirós (1), Rune Simeonsson (2)

1 – inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 – University of North Carolina

Após o 25 de Abril de 1974, Portugal conheceu desenvolvimentos legislativos em grandes áreas que definiram uma sociedade democrática, incluindo a educação. A Constituição de 1976 e a entrada de Portugal na União Europeia, em 1986, conduziram a reformas que promoveram o acesso igual e universal à escolaridade obrigatória.

O objetivo desta comunicação é apresentar os resultados da análise da legislação sobre educação para crianças e jovens com deficiência em Portugal, explorando a sua relação com os normativos e convenções internacionais no que diz respeito aos direitos das crianças e ao acesso à educação, cruzando com os indicadores quantitativos de acesso à escola.

Tendo por base o modelo de elaboração e análise de políticas de Turnbull e Stowe (2001a, 2001b), onde é referido que todas as leis incorporam, na sua redação, princípios e subprincípios constitucionais, éticos e administrativos, realizámos uma análise documental aos três marcos legislativos portugueses de educação especial e inclusão (Decreto-Lei n.º 319/91, Decreto-Lei n.º 3/2008, Decreto-Lei n.º 54/2018). Os resultados evidenciam uma relação entre o momento científico, socio-histórico e cultural em que cada lei foi elaborada e a reinterpretação e ressignificação de subprincípios-chave – dignidade, liberdade, igualdade, família e classificação – num percurso em torno do ideário da educação inclusiva. Na discussão dos resultados serão também objeto de análise o princípio administrativo e os seus subprincípios – estão desenhados para garantir que as políticas são implementadas de acordo com a sua intenção original e não ficam apenas marcos aspiracionais.

Keywords // Palavras-chave: Democracia; Deficiência; Políticas; Educação; Inclusão.

Turnbull, H. R. & Stowe, M. J., (2001a). Five Models for Thinking About Disability: Implications for Policy Responses. Journal of Disability Policy Studies, 12(3).
Turnbull H. R. & Stowe, M. J., (2001b). A Taxonomy for Organizing the Core Concpets According to Their Underlying Principles. Journal of Disability Policy Studies 12(3).

As demandas formativas dos professores do Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD) da Região Nordeste do Brasil

Valéria Carla Vieira Gomes (1), Adriana Garcia Gonçalves (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos

A formação docente é uma temática bastante discutida e pesquisada no Brasil, especialmente devido a pluralidade regional e as especificidades de uma infinidade de temáticas que envolvem as práticas educativas.

No Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD), não é diferente, especialmente por se tratar de um atendimento educacional que ocorre num ambiente fora dos muros das escolas, em hospitais e em casas de apoio.

Esse trabalho faz parte de um recorte de uma tese de doutorado, que encontra em andamento, e que buscou mapear o AEHD na região Nordeste do Brasil, compreendendo a organização, o funcionamento, suas características e práticas, assim como as demandas formativas dos professores que para além das questões pedagógicas e administrativas, vivenciam experiências que englobam questões em outras áreas, como na área da saúde e psicologia.

Em vista disso, refletir sobre as demandas formativas desses professores é de extrema importância, especialmente se pensarmos nas especificidades vivenciadas nesse contexto. Nosso trabalho está fundamentado em autores como Nóvoa (2023), Libâneo (2015), Oliveira (2019), Saviani (2009), Oyarzarbal (2007), entre outros que apresentam reflexões a respeito dos processos de formação continuada.

Para a coleta de dados, enviamos aos representantes dos serviços e seus professores, um formulário on-line em busca de mapearmos e buscarmos informações sobre o AEHD. A região Nordeste do Brasil, possui nove estados, dos quais apenas cinco responderam, a saber, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí e Rio Grande do Norte. Não tivemos respostas dos estados de Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Sergipe. E, nesse sentido é importante ressaltar que, os dados que compõe esse trabalho devem ser considerados a partir do recorte temporal para a pesquisa em questão. E, isso não significa que os mesmos não possam ter sofrido alteração, mas que consideramos o recorte feito para compor a pesquisa.

Nos foi apresentada uma realidade peculiar e diferenciada em cada um dos estados. Compondo periodicidades distintas, tempo de formação diferentes, temáticas estudadas e necessidades formativas bem específicas. Os dados foram analisados através de construção de quadros, tabelas e gráficos que apontaram as afinidades, divergências e pontos específicos.

Como resultado da coleta de dados, verificamos nas respostas uma diversidade de temas abordados nos processos formativos do AEHD, entre eles: Tecnologia Assistiva; Alfabetização e letramento; Flexibilização e adequações curriculares; Estratégias curriculares; Políticas Públicas de Educação; Educação Especial e Atuação profissional pautada na experiência de outros profissionais do AEHD. Mas, também tivemos o relato do interesse em outras temáticas, especificando novas demandas, entre elas: Práticas Pedagógicas Inclusivas, desenvolvimento humano e suas relações pessoais; Metodologia; Prática e Temas relacionados a outras experiências de gestão no AEHD.

Há, portanto, indícios que as demandas formativas dos professores que atuam no AEHD da região Nordeste do Brasil sugerem a ampliação do foco e solicita formações voltadas para aspectos do humano e seu desenvolvimento, de gestão e de relações pessoais, não tendo o ponto central apenas em aspectos práticos e pedagógicos, o que indica a necessidade de um olhar mais abrangente e que volte também em aspectos para além do pedagógico.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial; formação continuada; AEHD.

Nascimento, Gabriella Pereira de. (2023). Formação, saberes e trabalho docente: reflexões sobre as práticas pedagógicas no atendimento educacional hospitalar e domiciliar no RN. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pôs- Graduação em Educação Especial. Natal/RN.

Nóvoa, Antonio. Jovens professores: o futuro da profissão. Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 8, e023001, p. 1-15, 2023.Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/pt_BR/article/view/833/399

Oliveira, Tyara Carvalho de. (2019) Políticas Públicas de Educação Inclusiva e formação de professores: debatendo a classe/escola hospitalar. Nova Iguaçu. Dissertação Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Oyarzabal, G.M. (2007). Prática docente: sentidos discursivos enunciados por professores do ensino fundamental. Diálogo, v. 11, p. 151-171.

Saviani, Demerval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. págs. 143-155.

Silva, Antoneide Santos Almeida (2020). A prática pedagógica na classe hospitalar e a educação inclusiva. In: Castro, A. S. A., Bastos, E. R. O., Souza, Z. F. J., eds. Educação inclusiva: formação e experiências. Feira de Santana: UEFS Editora, pp. 151-170. ISBN: 978-65-89524-90-8.

ICRE2026-70255

The Role of Social-Emotional Competencies for Children's Cooperative Learning Processes in Inclusive Primary School Classrooms

Frank Hellmich (1), Margarita Knickenberg (1), Michael Funk (1), Gianna Casamassima (1), Marwin Felix Löper (1)

1 - Paderborn University

Social and emotional learning (SEL) competencies are widely recognized as a key prerequisite for successful learning and social participation at school (Reicher & Matischek-Jauk, 2018), particularly in heterogeneous primary school education where they represent central developmental tasks (Bischof et al., 2012; Malti & Perren, 2015). Cooperative learning is especially relevant here, as it combines academic and social-emotional objectives (Borsch, 2023): Students need SEL competencies like self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making for effective cooperation (Durlak et al., 2015), while cooperative learning fosters these skills in turn (Lavasani et al., 2011). Yet, research shows that cooperative learning is rarely implemented systematically in heterogeneous classrooms (Piegsda & Jurkowski, 2022; Völlinger et al., 2018). Teachers play a pivotal role in this process, as their professional beliefs and interpretations shape whether, how, and to what extent cooperative practices are designed and supported – including group composition, scaffolding, and goal-setting (Green & Green, 2023). While prior studies highlight the reciprocal links between SEL and cooperative learning, little is known about how primary teachers conceptualize students' SEL competencies within these processes in inclusive settings with diverse learning needs and backgrounds.

Against this research gap, this study addresses the exploratory question: How do primary school teachers conceptualize the role of students' social-emotional learning competencies in cooperative learning processes in inclusive classroom settings?

Drawing on qualitative interview data collected in German primary schools, this study examines teachers' perspectives on the role of SEL competencies in cooperative learning. Participants were recruited through convenience sampling, comprising N = 30 teachers (age: M = 40.1 years; SD = 10.79 years) from primary schools.

Interviews followed a semi-structured guide covering teachers' understandings of SEL and cooperative learning, as well as perceived relevance, self-efficacy, instructional practices, and challenges regarding SEL competencies, and the role of SEL in cooperation. For this contribution, analysis focused on teachers' perceptions of SEL's role in cooperative learning. All interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using deductive–inductive qualitative content analysis informed by Grounded Theory principles (Corbin & Strauss, 1990), guided by a theory-informed framework with inductive category development.

Preliminary findings highlight the central role of students' SEL competencies for cooperative learning. Teachers most frequently emphasized relationship skills and social awareness, while self-regulation and self-awareness were mentioned less often. SEL competencies were described as a precondition for effective cooperation, while cooperative learning was simultaneously perceived as a context for fostering SEL, particularly teamwork and consideration for others. This pattern indicates a reciprocal relationship between SEL and cooperative learning and aligns with previous research and theoretical assumptions suggesting that cooperative learning both requires and fosters SEL (e.g., Borsch, 2023; Lavasani et al., 2011). By foregrounding teachers' perspectives, the study contributes to a more integrated understanding of social-emotional learning and cooperative pedagogy in heterogeneous primary school classrooms.

Keywords // Palavras-chave: Cooperation, Inclusion, Teachers, Interviews, Competencies.

Bischoff A., Menke, R., Madeira Firmino, N., Sandhaus, M., Ruploh, B., & Zimmer, R. (2012). Sozial-emotionale Kompetenzen. Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung [Social-emotional competences. Opportunities for development through play and exercise]. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.

Borsch, F. (2023). Kooperatives Lernen: Theorie – Anwendung – Wirksamkeit [Cooperative Learning: Theory – Implementation – Effectiveness]. Kohlhammer.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. Qualitative Sociology, 13(1), 3–21.

Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Wessberg, R.P., & Gulotta, T.P. (Eds.) (2015). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. The Guilford Press.

Green, N., & Green, K. (2023). Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch [Cooperative learning in the classroom and in the teaching staff]. Kallmeyer.

Lavasani, M.G., Afzali, L., & Afzali, F. (2011). Cooperative learning and social skills. Cypriot Journal of Educational Sciences, 6(4), 186–193.

Malti, T., & Perren, S. (Eds.) (2015). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten [Social competence in childhood and adolescence. Developmental processes and educational interventions]. Kohlhammer.

Piegsda, F., & Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen [The importance of social-emotional learning for the development of children and adolescents. Perspectives on teaching approaches and pedagogical competencies]. Emo-

tionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE), 4(4), 44–56.
Reicher, H., & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung [Social-emotional learning in schools. Concepts – potentials – evidence base]. In M. Huber, & S. Krause (Eds.), Bildung und Emotion (pp. 249–268). Springer.
Völlinger, V, Supanc, M., & Brunstein, J. C (2018). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe [Cooperative learning in secondary school]. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21(1), 159–176.

ICRE2026-71329

Pontos fortes e fracos do modelo educacional inclusivo das escolas públicas municipais brasileiras: ponto de vista dos alunos

Verônica Lima dos Reis (1), Eduardo Pimentel da Rocha (1), Vera Lucia Messias Fialho Capellini (1)

1 - Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Objetivo: O objetivo deste estudo é identificar os pontos fortes e fracos do modelo educacional inclusivo das escolas municipais públicas brasileiras, a partir do ponto de vista dos alunos de 8 a 10 anos 1-2. Método: Este estudo cumpriu os aspectos éticos e foi aprovado pela instituição onde foi desenvolvido. Neste estudo, utilizamos o Index for Inclusion para investigar as percepções das crianças em relação às três coisas de que mais gostam e às três coisas de que menos gostam em sua escola. Os dados foram analisados qualitativamente por meio de análise de conteúdo, utilizando categorias predefinidas criadas a partir das respostas das crianças ao Index (pontos fortes e pontos fracos), categorizadas de acordo com as dimensões e subdimensões avaliadas pelo Index 3-4. Resultados: Os resultados parciais revelaram que os estudantes percebem as barreiras infraestruturais e urbanas (ausência de cobertura na quadra poliesportiva; rampas de locomoção; entre outros); presentes em seu contexto, as quais são consideradas fragilidades para o desenvolvimento de políticas, práticas e culturas inclusivas em seus ambientes escolares. Enquanto ponto forte, apesar de demonstrarem barreiras atitudinais – ou seja, julgam os outros por suas diferenças –, não há exclusão entre os pares. Considerações Parciais: Assim como os alunos menores, de 6 e 7 anos, conforme estudo anterior5, os alunos de 8 a 10 percebem as barreiras infraestruturais e urbanas presentes na escola; no entanto, não há exclusão entre os pares, mesmo diante de barreiras atitudinais mais significativas entres os alunos nesta idade, uma vez que já apresentam domínio dos aspectos culturais da diferença.

Keywords // Palavras-chave: Inclusão, Culturas, Práticas, Políticas, Gestão.

Brazil (2015). Lei No. 13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Brazil (1996). Lei No. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Booth, T., & Ainscow M. (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, United Kingdom.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Capellini, V, Muñoz-Martínez, Y., Gómez Puerta, J. M., Reis, V. L., & Rocha, E. P. (2024) Students' perception of the strengths and weaknesses of the inclusive educational model of Brazilian municipal public schools. Front. Educ. 9:1435826. doi: 10.3389/feduc.2024.1435826.

Justiça educacional e equidade na educação inclusiva: diferenciação pedagógica como princípio estruturante.

Henriette Blaskievicz (1)

1 - Secretaria de Educação - Prefeitura de São Bernardo do Campo

Este trabalho analisa o conceito de justiça educacional no contexto da educação inclusiva, problematizando interpretações que associam igualdade à homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a uniformização pedagógica, frequentemente justificada em nome da igualdade, pode produzir efeitos inversos aos pretendidos, ao desconsiderar as diferentes condições de participação e aprendizagem dos estudantes.

Como recurso analítico, utiliza-se uma analogia com o campo esportivo. A organização de categorias e modalidades no esporte não se orienta pela exclusão, mas pela criação de condições mais equitativas de participação, considerando idade, desempenho e características funcionais. A supressão dessas mediações institucionais não resultaria em maior justiça, mas em aprofundamento das desigualdades. Tal perspectiva permite tensionar concepções de inclusão escolar restritas à presença física dos estudantes nos mesmos espaços, sem a correspondente reorganização das práticas pedagógicas.

O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Booth e Ainscow, que compreendem a inclusão como processo contínuo de identificação e superação de barreiras à aprendizagem e à participação. Dialoga-se também com Mantoan, para quem a escola inclusiva se constitui pelo reconhecimento das diferenças como elemento estruturante do trabalho pedagógico. A análise apoia-se ainda na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, especialmente na compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de mediações sociais, o que implica reconhecer a pluralidade dos percursos formativos.

A discussão articula-se a experiências desenvolvidas em uma escola pública do município de São Bernardo do Campo (SP), integrante de uma rede municipal que vem consolidando políticas intersetoriais voltadas à inclusão, envolvendo ações nas áreas de saúde, acessibilidade, tecnologia educacional, avaliação da aprendizagem e formação docente. Tal contexto evidencia que a inclusão, quando assumida como política pública estruturante, ultrapassa o âmbito da sala de aula e demanda reorganização sistêmica das práticas institucionais.

A análise do cotidiano escolar indica que a padronização dos dispositivos pedagógicos tende a produzir formas sutis de exclusão, mesmo em ambientes que se autodeclaram inclusivos. Em contrapartida, estratégias de diferenciação pedagógica, flexibilização curricular e organização de apoios, entre os quais se destaca o Atendimento Educacional Especializado, ampliam concretamente as condições de acesso, participação e aprendizagem no currículo comum. Sustenta-se, assim, que a justiça educacional não se realiza pela uniformização dos percursos, mas pela construção de arranjos pedagógicos orientados pelo princípio da equidade, entendida como organização diferenciada de tempos, mediações e recursos. Conclui-se que a educação inclusiva se efetiva não pela neutralização das diferenças, mas por sua incorporação ética, política e pedagógica no projeto educativo.

Keywords // Palavras-chave: Inclusive education; Educational justice; Equity.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Moderna.

Rawls, J. (2002). Uma teoria da justiça. Martins Fontes.

Sen, A. (2011). A ideia de justiça. Companhia das Letras.

Vygotsky, L. S. (2007). A formação social da mente. Martins Fontes.

Educação Inclusiva em Disputa: Implementação e Judicialização da Política Brasileira (2008–2025)

Renata Flores Tibyriçá (1), Enicéia Gonçalves Mendes (2)

1 - Defensoria Pública do Estado de São Paulo
2 - Universidade Federal de São Carlos

Em 2008, o Brasil formulou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI; 2008), que buscou efetivar o paradigma da escolarização de estudantes com deficiência em classes comuns do ensino regular e centralizou o atendimento educacional especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM), ofertadas no contraturno. Com a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD; Decreto 6.949/2009), com "status" de emenda constitucional, o direito à educação inclusiva e à disponibilização de medidas de apoio para estudantes com deficiência passaram a ser garantidos constitucionalmente. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI; Lei 13.146/2015) reafirmou, na legislação ordinária, o disposto na CDPD. Contudo, a expansão significativa das matrículas em classes comuns não foi acompanhada de atualização da PNEEPEI, especialmente no que se refere às medidas de apoio na sala de aula comum. Tal cenário tem contribuído para intensa judicialização individual, observada em diversas pesquisas e também no Supremo Tribunal Federal (STF), corte brasileira à qual compete o controle da constitucionalidade das normas jurídicas. Nesse contexto, a presente pesquisa qualitativa tem como objetivo compilar julgamentos de ações diretas de inconstitucionalidade (ADI) propostas no STF e analisar as questões que têm sido objeto de debate jurídico, bem como o posicionamento da Corte Suprema brasileira. Para tanto, realizou-se pesquisa no site do STF, no campo "jurisprudência", com os descritores "educação" e "pessoa com deficiência", utilizando filtro para identificar apenas ADIs. A busca retornou 13 (treze) ADIs. Após a leitura das ementas (resumos das decisões colegiadas) e a exclusão daquelas que não se referiam à educação especial, restaram 4 (quatro) ações. A ADI 5357/DF questionou a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência em escolas privadas e a oferta de apoios sem cobrança adicional. A ADI 6590/DF contrapôs-se ao Decreto 10.502/2020, que buscou atualizar a política nacional de educação especial ao prever incentivo financeiro para escolas e classes especializadas como alternativa à escolarização em classes comuns. As ADIs 5786/SC e 7028/AP, por sua vez, trataram de questões relacionadas a políticas estaduais, como a disponibilização de segundo professor de turma e a definição de prioridade em escolas públicas para determinados grupos de pessoas com deficiência. Os achados indicam que as discussões levadas ao STF se concentram no direito à educação inclusiva, na possibilidade de incentivo financeiro a escolas especializadas, na obrigatoriedade de matrícula, na disponibilização e custeio de apoios e na competência de entes federativos para legislar sobre educação especial. O posicionamento do STF tem sido o de garantir a educação inclusiva e limitar a atuação de entes federativos quando contrariam a Constituição Federal, porém sem avançar significativamente na discussão sobre a importância das medidas de apoio. Recentemente, a ADI 7796/PR, ainda não julgada, foi proposta contra lei estadual que prevê incentivo financeiro a escolas especializadas, matéria também normatizada, após disputas políticas, pelo Decreto Presidencial 12.686/2025. Conclui-se que a política de educação especial permanece tensionada nos campos jurídico e político, aguardando-se novamente posicionamento do STF diante desse novo cenário de disputas.

Keywords // Palavras-chave: educação inclusiva; política pública; judicialização.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2020). Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm

Brasil. (2025). Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Mendes, E. G. (2014). A radicalização da educação inclusiva: implicações para a política educacional brasileira. Revista Brasileira de Educação, 19(58), 555–570. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt

Rocha, A. C. dos S., & Nozu, W. C. S. (2025). Judicialização da educação especial no Brasil: revisão sistemática da produção científica. Revista Educação Especial, 38(1), e32/1–22. https://doi.org/10.5902/1984686X89526

Supremo Tribunal Federal. (2016). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357. https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4818214

Supremo Tribunal Federal (2017). Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 5786. https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5277528

Supremo Tribunal Federal. (2020). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590. https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507

Supremo Tribunal Federal (2021). Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 7028. https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6304183

Supremo Tribunal Federal. (2025). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 7796. https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=7201802

Tibyriçá, R. F., & Mendes, E. G. (2023). O modelo social da deficiência e as de-

cisões do TJ/SP: Análise a partir de demandas por profissional de apoio. Revista Brasileira De Educação Especial, 29, e0052. https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0052

ICRE2026-75372

Trabalho colaborativo entre Professores titulares de disciplina e de Educação Especial: Uma reflexão no campo da Educação Matemática

Susana Oliveira (1), Louise Lima (1)

1 - Universidade Lusófona

O trabalho colaborativo entre docentes titulares da disciplina de Matemática e de Educação Especial na intervenção com alunos abrangidos por medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão implica uma efetiva diferenciação pedagógica, que adequa metodologias e estratégias ajustadas ao perfil de aprendizagem de cada discente na implementação conjunta de medidas específicas. No âmago da Educação Inclusiva, nesta comunicação apresentaremos uma investigação doutoral em fase inicial que parte da questão: de que forma o trabalho colaborativo entre os referidos pares docentes promove o desenvolvimento de opções metodológicas e estratégias adequadas à intervenção direta com alunos que beneficiam de medidas seletivas? Tal investigação visa compreender a sua contribuição para a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Deste modo, visando compreender a contribuição do trabalho colaborativo docente no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. No desenvolvimento da pesquisa optar-se-á pelo método qualitativo com recurso à entrevista em profundidade e análise documental. Espera-se que o estudo revele as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes intervenientes e as práticas de trabalho colaborativo mais favoráveis na implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão em estreita articulação com a flexibilidade curricular.

Keywords // Palavras-chave: trabalho colaborativo, aprendizagens essenciais.

ICRE2026-75735

Social inclusion of care leavers in Portugal: leisure, training and entry into the labour market

Carina Coelho (1), Paulo Delgado (1), Jorge Díaz Esterri (2)

1 - Highter School of Education, Porto Polytechnic Institute (ESEP)

2 - Faculty of Education, National University of Distance Education (UNED)

Leaving the family home is widely regarded as a pivotal step in the transition from youth to adulthood (Echaves-García et al., 2022). However, the achievement of this milestone, which hinges on the financial independence required to acquire and sustain one's own residence (Di Blasi et al., 2016), is being hindered by escalating housing costs and a decline in young people's participation in the labour market (González et al., 2015; Yang, 2020). The combination of educational pathway difficulties and limited employment opportunities, alongside a fragile or absent social network, poses a significant challenge to the process of emancipation (Fernández-Simo et al., 2023). This can result in severe social exclusion, including homelessness (Zhao and Waugh, 2025). This is the situation faced by children and adolescents in residential care when they turn 18 (Sevillano-Monje et al., 2023). As well as typically possessing lower educational qualifications (Díaz-Esterri et al., 2024) and having limited employment opportunities (Fernández-Simo et al., 2022), they often leave residential care without any personal support networks outside the institutional setting (Díaz-Esterri et al., 2021). Another aspect of socio-educational intervention with these young people that must be considered is that of leisure and free time. In recent decades, leisure has emerged as a key aspect of the socialisation of adolescents and young people, as well as a protective factor against social exclusion (Luzón et al., 2023; Morata et al., 2023). Therefore, identifying the risk and protective factors inherent in educational pathways and labour market integration, as well as in education for inclusive leisure, can help to generate new socio-educational ideas and initiatives that counteract the vulnerability these young people face. This article presents the results of a mixed-methods study in which 31 questionnaires and eight semi-structured interviews were administered to professionals working with this group in Portugal. The study aimed to identify risk and protective factors in the transition to independence of young people leaving care, from the perspectives of education, employment, and social support. It also examines strategies implemented to improve employability and inclusive leisure. The findings revealed that difficulties accessing inclusive leisure activities negatively impact the development of a social support network. Furthermore, these young people are more vulnerable to job insecurity due to lower educational qualifications and the need for housing following their early transition to independent living. Various initiatives have therefore emerged to facilitate social support and strengthen educational pathways, with the ultimate goal of successful labour market inclusion. These initiatives are the result of a joint intervention based on networking between organisations, public authorities and civil society.

Keywords // Palavras-chave: Social-pedagogy, Inclusion, Employability, Training, Leisure.

Diaz-Esterri, J., De-Juanas, Á., Goig-Martínez, R. M. y García-Castilla, F. J. (2024). Risk and protective factors in the training-employment trajectories of young adult migrants who have left the guardianship system. International Journal of Social Welfare, 2024, 1-14. https://doi.org/10.1111/ijsw.12658

Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R. y De-Juanas, A. (2021). Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección. Psichology, Society & Education, 13(3), 39–53. https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4820.

Di Blasi, M., Crispino, T. Marfia, A. Cavani, P. y Giordano, C. (2016). Transición a la edad adulta y recesión: un estudio cualitativo. Journal of Youth Studies, 19, 1043-1060. https://doi:10.1080/13676261.2015.1136055.

Echaves-García, A. y Echaves-García, C. (2022). Acercamiento Cualitativo a La Emancipación Residencial En Periodos De Crisis. ANDULI, Revista Andaluza De Ciencias Sociales, 21(1), 29-53. https://doi.org/10.12795/anduli.2022.i21.02.

Fernández-Simo, D., Arroyo, D., Corchuelo-Fernández, C. y Cejudo, A. (2022). Dificultades económicas y acceso al empleo en el tránsito a la vida adulta de la juventud con medica administrativa de protección. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 40, 97-112. https://doi.org/10.7179/ PSRI_2022.40.06.

Fernández Simo D., Carrera-Fernández M. V., Cid-Fernández X. M. y Correia-Campos E. (2023). Buenas prácticas y oportunidades de mejora en el acompañamiento socioeducativo con juventud en protección durante la transición a la vida adulta. Revista Complutense de Educación, 34(3), 583-592. https://doi.org/10.5209/rced.79700

González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, M.I., Martín, E., Santos, I. y Del Valle, J.F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. Children and Youth Services Review, 73, 100-106. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011.

Luzón, A., Caride, J. A., y Sevilla, D. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 43 15-28. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.01.

Sevillano-Monje, V., Diaz-Esterri, J., y De-Juanas, Ángel. (2023). Preparación para la Vida Adulta de la Juventud Extutelada. Una Revisión Sistemática. Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social, 12(2), 251–269. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.014.

Yang, Y. (2020). China's Youth in NEET (Not in Education, Employment, or Training): Evidence from a National Survey. Anales de la Academia Americana de Ciencias Políticas y Sociales. 2020, 688(1), 171-189. https://doi.org/10.1177%2F0002716220909807.

Zhao, Y., & Waugh, J. (2025). Homelessness and Housing Instability Among Care Leavers in Australia: Exploring Housing Pathways and Best Practice Housing Models. Australian Journal of Social Issues. https://doi.org/10.1002/ajs4.392.

Experiences of SEND policy implementation across nine jurisdictions: a qualitative cross-national study

Catherine Antalek (1), Jo Van Herwegen (1), Susana Castro-Kemp (1)

1 - Institute of Education

There is an increasing global interest in the development of policies to improve inclusive education and raise equity, particularly for pupils with special educational needs and disabilities (SEND). For example, the current UK Government's manifesto has a stated commitment to 'inclusivity', which positions inclusive education at the centre of its SEND policy agenda (Labour Party, 2024). These priorities align with international commitment arising from jurisdictions' ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which calls for the realisation of inclusive education systems for all learners under Article 24 (United Nations, 2006; UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment No. 4, 2016). However, there are still a number of challenges to achieving inclusive and equitable education systems (Ainscow, 2020). Different jurisdictions aim to address these challenges through policy but may operationalise these goals through very different policy mechanisms. Policy components such as workforce training, accountability systems, and funding allocation differ widely between jurisdictions and affect the extent to which inclusive practices are implemented (Ainscow et al., 2006). For example, in many countries (e.g. Switzerland, Germany, France, Portugal) criteria to determine eligibility for support services for children with SEND changed from a diagnostic-based approach (i.e., where support follows formal identification or diagnosis) to a needs-based, biopsychosocial model, using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) as a tool to measure strengths and needs and refer to support services based on holistic profiles, rather than by discrete categories (EASNIE, 2020; Leonardi et al., 2022; Rotatori et al., 2014). Such different approaches may result in varying outcomes in terms of how assessments for eligibility are undertaken, how resources are allocated, and which pupils ultimately are eligible for support.

This study examines the perspectives and experiences of educational practitioners, pupils with SEND, and their families across nine jurisdictions the four UK nations, the Republic of Ireland, Finland, Australia, Switzerland, and Belgium to identify which elements of provision are experienced as effective and where persistent barriers remain. This focus is important given the recognised limitations of PISA data for understanding outcomes for pupils with SEND, particularly due to differing conceptualisations of SEND and policy approaches across countries. Ethical approval was obtained from University College London. Participants were recruited using the authors professional networks and social media using purposeful sampling and snowballing techniques. Qualitative data were collected through semi structured interviews across jurisdictions, with thematic analysis currently ongoing. The findings will provide a holistic account of how SEND policy implementation is experienced by those with lived experience, identifying key strengths and systemic challenges to inform future policy development.

Keywords // Palavras-chave: Inclusive Education; Special Education; Qualitative.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi-org.libproxy.ucl.ac.uk/10.1080/20020317.2020.1729587

EASNIE. (2020). European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report (J. Ramberg, A. Lénárt, & A. Watkins, Eds.). Odense, Denmark.

Labour Party. (2024). Labour Party manifesto 2024: Change. https://labour.org.uk/change

Leonardi, M., Lee, H., Kostanjsek, N., Fornari, A., Raggi, A., Martinuzzi, A., et al. (2022). 20 Years of ICF–International Classification of Functioning, Disability and Health: Uses and applications around the world. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(18), 11321. https://doi.org/10.3390/ijerph191811321

Rotatori, A. F., Bakken, J. P., Obiakor, F. E., Burkhardt, S., & Sharma, U. (Eds.). (2014). Special education international perspectives: Practices across the globe. Emerald Group Publishing. ISBN: 978-1-78441-096-4

United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations.
https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (Article 24). United Nations.
https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/236/38/pdf/g1623638.pdf

Welsh Government. (2021). Additional learning needs code for Wales 2021. Welsh Government. https://www.gov.wales/additional-learning-needs-code-2021

Development and Validation of the INSCAPE Online Self-Assessment Tool for Inclusive Teaching in Higher Education

Elke Emmers (1), Sanne Balendonck (1), Ruth Stevens (1)

1 - Hasselt University

Higher education institutions increasingly recognise inclusive pedagogy as a key condition for student success, wellbeing and equitable participation. Yet many teachers struggle to translate inclusive principles into concrete teaching practices across didactics, learning environments and assessment (Florian & Beaton, 2018; Hockings, 2010). To address this gap, the I-TeachLab (UHasselt) developed INSCAPE, an online formative self-assessment tool designed to support higher education teachers in reflecting on and strengthening their inclusive teaching practices.

INSCAPE integrates three complementary theoretical perspectives. First, the Universal Design for Learning (UDL) framework provides principles for engagement, representation and action & expression (CAST, 2018; Meyer, Rose, & Gordon, 2014). Second, the tool builds on Inclusive Technological Pedagogical Content Knowledge (I-TPACK), extending the TPACK model towards inclusive use of content, pedagogy, technology and context (Koehler, Mishra, & Cain, 2013; Schmidt et al., 2009). Third, it incorporates research on spatial literacy and learning environments, acknowledging the impact of physical and digital spaces on learning, wellbeing and participation (Boys, 2011; Ellis & Goodyear, 2019; Temple, 2008).

The instrument operationalises inclusive teaching as a multidimensional construct across four domains: (1) inclusive instructional design, (2) social inclusion and classroom climate, (3) physical and digital learning environments, and (4) inclusive assessment practices. Teachers complete the online self-scan using a developmental scale that positions their practice across three professional growth levels. The tool automatically generates personalised feedback and professionalisation suggestions, aligning reflection with actionable improvement.

This contribution presents the iterative development and validation of INSCAPE. The development phase involved a literature review, expert consultation and iterative item refinement to ensure theoretical alignment and content validity. A pilot implementation was conducted across multiple faculties in higher education using an anonymous online format. Quantitative analyses examine internal structure, reliability and construct validity, while qualitative feedback explores usability and perceived impact on reflective practice.

Preliminary findings indicate strong internal consistency across domains and support the multidimensional structure of inclusive teaching. Participants report increased awareness of inclusive strategies and identify concrete professional development actions. Notably, the integration of spatial and digital learning environment factors addresses an important gap in existing inclusive teaching instruments (Ellis & Goodyear, 2019). The study contributes an evidence-informed, scalable and formative instrument that bridges theory and practice. INSCAPE supports individual professional growth while generating aggregated insights to inform institutional policy and professional development strategies. Implications for inclusive teacher professionalisation and future research on inclusive learning environments are discussed.

Keywords // Palavras-chave: inclusive pedagogy; UDL; higher education.

Boys, J. (2011). Towards creative learning spaces: Re-thinking the architecture of post-compulsory education. Routledge.

CAST. (2018). Universal Design for Learning guidelines version 2.2. CAST.

Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2019). Spaces of teaching and learning: Integrating perspectives on research and practice. Springer.

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. International Journal of Inclusive Education, 22(8), 870–884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513

Hockings, C. (2010). Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research. EvidenceNet, Higher Education Academy.

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? Journal of Education, 193(3), 13–19. https://doi.org/10.1177/002205741319300303

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and practice. CAST.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. Journal of Research on Technology in Education, 42(2), 123–149. https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544

Aplicação do Protocolo para Registro e Avaliação das Habilidades Matemáticas – Segunda Edição (PRAHM-II) com uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo

Ailton Barcelos da Costa (1), Nassim Chamel Elias (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos

O ensino de matemática é amplamente reconhecido como fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da participação social. Apesar disso, estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) podem apresentar especificidades cognitivas que impactam o desempenho acadêmico, incluindo dificuldades em funções executivas, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e compreensão pragmática da linguagem (Demetriou et al., 2018; Tonizzi & Usai, 2023). Considerando a heterogeneidade característica do TEA (Zeidan et al., 2022), a avaliação sistemática do repertório de entrada torna-se condição essencial para decisões pedagógicas individualizadas. A literatura aponta que habilidades matemáticas iniciais, como relações de maior/menor, mais/menos, sequências numéricas e reconhecimento de formas geométricas, constituem base para aprendizagens posteriores (Carmo, 2012; Sunde & Pind, 2016). Negligências nesse período tendem a produzir lacunas cumulativas ao longo da escolarização. Além disso, o uso de materiais concretos e avaliações estruturadas tem demonstrado resultados promissores no ensino de matemática para estudantes com deficiência e TEA (Bouck & Long, 2021). O Protocolo para Registro e Avaliação de Habilidades Matemáticas (PRAHM) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar habilidades matemáticas básicas, incluindo conceitos pré-aritméticos, contagem, medição, produção de sequências numéricas e reconhecimento de figuras geométricas (Costa et al., 2017). Estudos subsequentes indicaram relação entre idade e desempenho no instrumento, bem como sua aplicabilidade junto a estudantes com TEA (Costa et al., 2021; Moura et al., 2023). A partir dessas evidências, foi elaborada a segunda edição do instrumento (PRAHM-II), incorporando adaptações voltadas especialmente para crianças com TEA, incluindo aquelas com comunicação verbal limitada. O PRAHM-II é composto por 53 questões organizadas de forma progressiva, mantendo foco em habilidades matemáticas esperadas nos primeiros anos de escolarização. O presente estudo teve como objetivo aplicar o PRAHM-II com uma criança com TEA, matriculada no ensino regular. Trata-se de um estudo de caso aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa. A participante, com 10 anos de idade, frequenta escola regular em município de pequeno porte no interior do Brasil. A aplicação teve duração aproximada de 20 minutos. A participante obteve 96,2% de acertos, errando duas questões relacionadas à organização de sequências numéricas em ordem crescente e decrescente. Observou-se que a dificuldade pareceu estar associada à compreensão dos termos "crescente" e "decrescente", e não à habilidade numérica propriamente dita. O elevado desempenho é consistente com achados que indicam associação positiva entre idade e desempenho matemático em estudantes com TEA (Tonizzi & Usai, 2023). Os resultados reforçam a importância da avaliação estruturada como subsídio à tomada de decisão pedagógica na educação inclusiva. O PRAHM-II mostra-se instrumento promissor para identificação de repertórios consolidados e possíveis lacunas, contribuindo para intervenções mais precisas no ensino de matemática para estudantes com TEA.

Keywords // Palavras-chave: Matemática. Avaliação. Educação Especial. Autismo.

Bouck, E. C., & Long, H. (2021). Manipulatives and manipulative-based instructional sequences. In E. C. Bouck, J. R. Root, & B. Jimenez (Eds.), Mathematics Education and Students with Autism, Intellectual Disability, and Other Developmental Disabilities (pp. 104–134). DADD.

Carmo, J. S. (2012). Aprendizagem de conceitos matemáticos em pessoas com deficiência intelectual. Revista de Deficiência Intelectual, 2(3), 43–48.

Costa, A. B., Picharillo, A. D. M., & Elias, N. C. (2017). Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico. Ciência & Educação, 23, 255–272.

Costa, A. B., Picharillo, A. D. M., Gomes, M. A. O., & Elias, N. C. (2021). Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com transtorno do espectro autista. In P. A. Castro (Ed.), Educação como (re)Existência (Vol. 1, pp. 510–525). Realize Editora.

Demetriou, E., Lampit, A., Quintana, D., et al. (2018). Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. Molecular Psychiatry, 23, 1198–1204.

Moura, T. L. D., Benitez, P., Gomes, V. M. S., Elias, N. C., & Picharillo, A. D. M. (2023). Trajetória educacional de estudantes com autismo e deficiência intelectual. Ciência & Educação, 29, e23010.

Sunde, B. P., & Pind, P. (2016). Comparison of two test approaches for detecting mathematical difficulties. In L. Lindenskov (Ed.), Special Needs in Mathematics Education (pp. 141–156). Aarhus University.

Tonizzi, I., & Usai, M. C. (2023). Math abilities in autism spectrum disorder: A meta-analysis. Research in Developmental Disabilities, 139, 104559.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J., et al. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. Autism Research, 15(5), 778–790.

Planejamento educacional na EJA para uma estudante com deficiência intelectual

Graciliana Garcia Leite (1), Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (1)

1 - Universidade Federal de Sao Carlos

Esta pesquisa teve como objetivos principais caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala de aula regular e da educação especial para jovens e adultos (EJA) e elaborar e aplicar o plano educacional individualizado (PEI) no contexto da sala de recursos multifuncionais para uma aluna com deficiência intelectual na EJA. A pesquisa foi dividida em 2 estudos. O estudo 1 teve como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas dos professores da sala regular e da educação especial que atuam com estudantes com deficiência intelectual matriculados na EJA e suas concepções sobre o PEI. Os participantes do Estudo 1 incluíram uma professora da sala de aula regular da EJA e uma professora de educação especial. A coleta de dados foi realizada com base em observações da sala de recursos multifuncionais e da sala de aula regular e os professores responderam a um roteiro de entrevista semiestruturada. Os instrumentos utilizados tiveram como objetivo verificar aspectos sobre a organização e desenvolvimento de práticas pedagógicas e a concepção dos professores sobre o PEI. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do interior de São Paulo. Os resultados identificaram uma falta de entendimento sobre o PEI e de suas funções no contexto escolar e a dificuldade dos professores em desenvolver práticas pedagógicas adequadas a estudantes jovens e adultos com deficiência intellectual, e limitação na articulação entre esses profissionais. O estudo 2 teve dois objetivos: (a) identificar as demandas escolares e o comportamento adaptativo de uma estudante com deficiência intelectual matriculada na EJA e (b) elaborar e aplicar o PEI para uma estudante com deficiência intelectual na EJA, em parceria com a professora da educação especial. A pesquisa adotou a abordagem quantitativa-qualitativa realizada com base em pesquisa colaborativa. Os participantes do estudo foram uma aluna com deficiência intelectual e uma professora de educação especial. O estudo 2 foi organizado em três etapas. Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a mãe da aluna-alvo e com a aluna, para avaliar a aluna foram aplicadas a Escala de Intensidade de Suporte (SIS) e o Inventário de Habilidades Escolares; na segunda etapa, o PEI foi elaborado e aplicado em colaboração com o professor de educação especial, sendo realizadas reuniões reflexivas com a professora para discutir e planejar práticas pedagógicas, além de observações na sala de recursos multifuncionais; na terceira etapa, a aluna foi reavaliada e foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora de educação especial, para verificar se houve alguma mudança em suas práticas pedagógicas após a implantação do PEI. As avaliações iniciais mostraram que a aluna apresentava um déficit significativo em relação à matemática e necessitava de suporte adaptativo nas atividades relacionadas ao item que inclui "aprendizagem ao longo da vida". Os resultados indicaram que o processo de elaboração e implementação do PEI contribuiu para uma melhor compreensão da professora de educação especial para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual e as intervenções realizadas no PEI contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e adaptativo da aluna.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial, EJA.

ALMEIDA, M.E.C. Jovens e adultos em escola especial para pessoas com deficiência intelectual: escolarização em debate. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9341. Acesso em: 24 fev. 2026.

ALMEIDA, et al. Escala de Intensidade de Suporte – SIS: Consistência Interna, Fidedignidade e Caracterização da Amostra. In: Almeida, M.A.; Mendes, E. G.; Postalli, L.M.M. (orgs). Práticas pedagógicas inclusivas em contextos escolares. 1.ed. Marília: ABPEE, 2018. p.219-244.

AVILA, L. L. Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012). 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 dez. 2025.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

_____. Lei Nº 13.146 de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 271-283, out. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em: 12 dez. 2025.

CAPELLINI, V.L.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. Educere et Educare Revista de Educação, v.2, n. 4, p.113-128, 2007. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 10 fev. 2026.

DANTAS, D. C. L. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos EJA: Um estudo de caso. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal. 2012.
FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.
FRANCO, M.L.P.B. Análise de conteúdo. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar1. Revista Brasileira Educação Especial, Bauru, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413653820180005000009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de fev. 2026.
HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07. Acesso em: 10 fev. 2026.
HAAS, C. Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com defciência: 'Isso me lembra uma história'. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. 2013.
IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
LOPES, B. J. S. Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário. 2016. 246f.Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, São Carlos, 2016.
MASCARO, C. A. A. de C. O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. 2017. 152 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2017.
MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. Ensino Colaborativo: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. In: Linhas Críticas, n.35, Brasília DF, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.
REDIG, A.G. Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista. Revista Educação Especial, v. 23, n. 38, Santa Maria, p. 369-378, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1284>. Acesso em: 12 jan. 2026. doi:http://dx.-doi.org/10.5902/1984686X1284.
REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. e45/ 1-19, abr. 2019. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721/35721>. Acesso em: 24 dez. 2025. doi:http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35721.
TANNÚS-VALADÃO, G. Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 245f. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.
VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira Estudos de Pedagogia, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, Apr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176668120140001000008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 dez 2025.

Jogar, Aprender, Cuidar: Análise das Contribuições de um Jogo Sério para a Educação em Diabetes em contexto Escolar.

Natáia Silva Costa (1), Sofia Castanheira Pais (1)

1 - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

O Diabetes Mellitus (DM) é uma doença crônica de alta prevalência e configura-se como um problema de saúde pública mundial. Nesse cenário, o diabetes tipo 1 atinge principalmente crianças e jovens, provocando mudanças significativas na rotina de vida da pessoa e de sua família, que precisam aprender sobre essa condição e o tratamento, o que exige conhecimentos específicos, competências de autocuidado e apoio nos diferentes contextos de vida, entre os quais a escola assume papel relevante.

Considerando esse grupo etário, a escola constitui um espaço social de aprendizagens e de promoção da saúde, devendo proporcionar aos seus alunos cuidado seguro, bem-estar e qualidade no auxílio, tratamento e autocuidado. Assim, torna-se necessária a implementação de estratégias educativas inovadoras que integrem saúde, educação e tecnologias digitais de forma ética e participativa.

Os jogos configuram-se como estratégias pedagógicas lúdicas e colaborativas de ensino, incentivando o desenvolvimento intelectual e a autonomia dos indivíduos. Entre essas tecnologias educacionais, destacam-se os jogos sérios, desenvolvidos com a finalidade de estimular aprendizagens e mudanças comportamentais. Nesse contexto, a presente investigação objetivará compreender o efeito do jogo Corrida contra o diabetes no conhecimento, no autocuidado e nas experiências relacionadas ao DM1 de crianças e jovens no ambiente escolar no Brasil e em Portugal.

O Corrida contra o diabetes foi desenvolvido no ambiente escolar com a participação dos alunos, tendo como foco a proposta de partilhar conhecimentos em DM, com a intenção de construir saberes sobre a doença e desenvolver atitudes futuras de autocuidado do aluno com DM1. Ademais, o jogo foi avaliado por experts, considerando a avaliação de conteúdo e aparência, bem como pelos participantes quanto à usabilidade, apresentando níveis de concordância satisfatórios, o que implica sua validação como tecnologia educativa capaz de proporcionar aprendizagens significativas sobre o DM.

Diante desse contexto, passa-se a considerar os efeitos sobre conhecimentos, habilidades, práticas e atitudes relacionadas à saúde e, em especial, ao diabetes. A pesquisa metodológica, de abordagem mista, desenvolver-se-á em três etapas, em um desenho longitudinal e participativo: organização e construção da investigação: compreendendo planejamento, fundamentação teórica e adaptação do jogo educativo, monitorização da aplicabilidade do jogo e pós-testagem dos conhecimentos e experiências adquiridos pelos participantes (alunos, professores e encarregados de educação), por meio de entrevistas e análise de conteúdo.

Desse modo, a análise dos dados permitirá compreender se a utilização de um jogo com estrutura divertida e dinâmica poderá contribuir para que crianças e jovens acedam a informações sobre a doença e o autocuidado, com o intuito de melhorar sua qualidade de vida e seu bem-estar.

Por fim, espera-se que os resultados da investigação evidenciem contributos do jogo sério para a ampliação do conhecimento acerca do DM 1, o fortalecimento de atitudes e práticas de autocuidado e o desenvolvimento da literacia em saúde no contexto escolar. Ademais, pretende-se demonstrar o potencial dos jogos sérios enquanto tecnologias educativas integradoras, capazes de articular educação, saúde e inovação pedagógica, favorecendo a construção de ambientes escolares mais inclusivos e sensíveis à diversidade de condições de saúde, com repercussões positivas no bem-estar e na qualidade de vida de crianças e jovens.

Keywords // Palavras-chave: Diabetes Mellitus; saúde; jogos; escola.

Al-Msallam, S., Xi, N., & Hamari, J. (2023, January 3). Unethical gamification: A literature review. Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences.

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Becker, K. (2021). What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning? Academia Letters.

Boller, S., & Kapp, K. M. (2017). Play to learn: Everything you need to know about designing effective learning games. ATD Press.

Costa, N. S. (2024). Educação em diabetes no ambiente escolar: Construção e validação de jogo sério para crianças e adolescentes [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Ceará].

Creswell, J. W. (2010). Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto (3ª ed.). Artmed.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

Dewey, J. (2007). Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação (L. M. Silva, Trad.). São Paulo, SP: Editora Nacional.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). Beyond Edutainment: Exploring the Educational Potential of Computer Games. Lulu.com.

Connolly y L. Boyle (Eds.), European Conference on Games Based Learning (pp.509-514). Peasley, Escocia: ACI.

Freire, P. (2021). Pedagogia do oprimido (Edição especial). Paz & Terra.

Deguirmendjian, G. B., Miranda, F. A. N., & Zem-Mascarenhas, S. H. (2016). Serious games: conceito, aplicabilidade e potencialidade para o ensino em saúde. Revista Enfermagem UFPE On Line, 10(Suppl. 6), 4954–4960.

International Diabetes Federation. (2025). IDF Diabetes Atlas: 11th Edition. International Diabetes Federation.
Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. Journal of Personality and Social Psychology, 82(6), 1007–1022.
Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. Health promotion international, 15(3), 259-267.
Oceja, J., & González-Fernández, N. (2016). Actors, Elements, and Innovative Interfaces in Game Experiences: CCAE as a Model For Analysing Game Elements. En T.
Organização mundial de saúde. (2024). Casos de diabetes aumentaram quatro vezes nas últimas décadas em todo o mundo; ação urgente é necessária.
Ryff, C. D. (2024). The privilege of well-being in an increasingly unequal society. Current Directions in Psychological Science, 33(5), 300–307.
Serafim, A. P. R., Fonseca, L. M. M., & Leite, A. M. (2019). Desenvolvimento e avaliação de jogo educativo para o ensino da criança com diabetes. Revista Brasileira de Enfermagem, 72(Suppl. 3), 211–217.
Shiratori, K. et al. (2004). Educação em saúde como estratégia para garantir a dignidade da pessoa humana. Rev. Bras. Enferm., 57(5), 617-619.
Organização mundial de saúde. (2024). Casos de diabetes aumentaram quatro vezes nas últimas décadas em todo o mundo; ação urgente é necessária.
Ryff, C. D. (2024). The privilege of well-being in an increasingly unequal society. Current Directions in Psychological Science, 33(5), 300–307.
Serafim, A. P. R., Fonseca, L. M. M., & Leite, A. M. (2019). Desenvolvimento e avaliação de jogo educativo para o ensino da criança com diabetes. Revista Brasileira de Enfermagem, 72(Suppl. 3), 211–217.
Shiratori, K. et al. (2004). Educação em saúde como estratégia para garantir a dignidade da pessoa humana. Rev. Bras. Enferm., 57(5), 617-619.

A Escala de Intensidade de Apoios (SIS-A) na planificação e organização de respostas de apoio ao emprego

Mónica Silveira Maia (1), Susana Oliveira Martins (1), Manuela Sanches-Ferreira (1), Sofia Santos (2), Miguel Augusto Santos (1)

1 – inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

Nos últimos anos, os serviços de apoio à incapacidade têm-se afastado de modelos tradicionais centrados e fechados nas instituições, para integrarem respostas de base-comunitária que procuram mediar o acesso aos recursos e oportunidades da comunidade local. No cerne dessas respostas está a implementação de apoios que – embebidos no contexto – possibilitem a participação em atividades valorizadas pelo individuo e que veiculem uma vida na comunidade no seu sentido pleno de envolvimento, sentido de controlo e reciprocidade (Fleming et al., 2019). O conceito de apoios centrados na pessoa transparece essa ideia, referindo-se ao planeamento e implementação de recursos e estratégias que – na sua natureza, frequência e/ou tempo de implementação – se estendem para lá do ordinariamente disponível e que respondem diretamente às necessidades, competências e objetivos de cada pessoa (Thompson et al, 2018). Em Portugal, as políticas de apoio à qualificação e emprego têm acompanhado este movimento colocando no epicentro dos processos de inclusão a avaliação e implementação de apoios (Decreto-Lei n.º 290/2009).

A Escala de Intensidade de Apoios (SIS-A), publicada pela AAIDD (Thompson et al., 2004; 2023) e validada para o contexto português por Lopes-dos-Santos e colegas (2020), é um instrumento que, estando alinhado com os princípios do modelo centrado nos apoios, tem propriedades úteis à planificação individual de suportes, bem como, às tomadas de decisão sobre a alocação de recursos, estando na base da revisão de modelos de financiamento em diferentes partes do mundo, incluindo nos EUA (AAIDD, 2025) e na Islândia (Rice et al., 2018).

Nesta comunicação pretendemos apresentar os resultados de um projeto que procurou explorar, no âmbito da ação dos Centros de Recurso para a Qualificação e Emprego (CRQE), a utilidade da SIS-A para retratar as necessidades de suporte dos adultos com medidas de apoio ao emprego, e para informar decisões sobre a atribuição e distribuição de recursos neste domínio.

Para o efeito, foi constituída uma Comunidade de Prática (CoP) em torno do uso da SIS-A neste contexto de apoio, que integrou profissionais de 21 instituições, distribuídas por Portugal Continental, e que se materializou em sessões de acompanhamento e na partilha de protocolos de administração da SIS-A. Foram reunidos 192 protocolos, que respondiam ao critério de serem aplicados na avaliação de pessoas abrangidas por respostas de apoio à integração no trabalho e emprego, e de serem administrados por profissionais que participaram em ações de capacitação sobre a SIS-A. Com base numa análise de clusters, concluímos que os dados fornecidos pela administração da SIS-A permitem distinguir grupos de necessidades de apoio dentre as pessoas apoiadas pelos CRQE. Por sua vez, as necessidades de apoio que caracterizam esses grupos parecem ter associação com a modalidade de apoios implementada e com a classificação da capacidade de trabalho – sugerindo o potencial da SIS-A para informar tomadas de decisão relacionadas com a alocação e distribuição dos recursos. A partir destes resultados são discutidas implicações e recomendações para o domínio das políticas e praticas relacionadas com a inclusão socioprofissional.

Keywords // Palavras-chave: SIS-A; Inclusão; Emprego.

- AAIDD (2025). States and Provinces in North America Using the SIS. Available in: hxps://www.aaidd.org/sis/states-using-sis
- Fleming, P., McGilloway, S., Hernon, M., Furlong, M., O'Doherty, S., Keogh, F. & Stainton, T. (2019). Individualized funding interventions to improve health and social care outcomes for people with a disablity: A mixed-methods systema=c review. Reviews, 15 (e1008), 1- 77. hxps://doi.org/10.4073/csr.2019.3
- Lopes-dos-Santos, P., Santos, M., Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., Martins, S., Alves, S. & Santos, S (2020). Adaptação Portuguesa da Escala de Intensidade de Apoios, versão para adulto (SIS-A): Manual do Utilizador. FORMEM - Federação Portuguesa da Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência e Incapacidade
- Portugal. Decreto-lei n.º 290/2009. Regime Jurídico de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e de apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidades. Diário da República n.º 197/2009, Série I de 2009-10-12
- Rice, J., Traustadoçr, R., Egilson, S. et al. (2018). ANED 2017-18 – Disability assessment – Country report. Available in: hxps:// ec.europa.eu>empl_portal>IS_ANED
- Thompson, J. R., Bryant, B. R., Campbell, E. M., Craig, E. M., Hughes, C. M., Rotholz, D. A., et al. (2004). Supports Intensity Scale. Users' Manual. Washington: American Association on Mental Retardation.

ICRE2026-86612

Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: a mediação do sistema Braille para atuação na educação básica

Karla Cremonez Gambarotto Vieira (1), Maria Eliza Mattosinho Bernardes (1)

1 - Universidade de São Paulo (USP) - Brasil

A pesquisa parte de uma problemática social que investiga as necessidades teórico-práticas na formação de professores voltada à atuação na educação básica com estudantes com deficiência visual, no âmbito da educação inclusiva. Os fundamentos teórico-metodológicos ancoram-se no Enfoque Histórico-Cultural, articulado ao Materialismo Histórico-Dialético. O objetivo geral consiste em analisar as possibilidades e os limites dos processos formativos de licenciandos e licenciados na apropriação do Sistema Braille como instrumento de acessibilidade e de aquisição da linguagem pela pessoa com deficiência visual, com foco na cegueira. A pesquisa de campo caracteriza-se como pesquisa-ação, de cunho participativo, realizada no ano de 2021, em uma universidade pública do estado de São Paulo, por meio de um curso de formação ofertado a licenciandos e licenciados, professores ou não em exercício no período, provenientes de diferentes regiões do Brasil, desenvolvido em modalidade online síncrona mediada por tecnologias digitais, em decorrência do cenário pandêmico provocado pela Covid-19. Os instrumentos de produção de dados tiveram como eixo principal um questionário aplicado aos estudantes, complementado por registros da professora-pesquisadora ao longo das aulas ministradas. A análise dos dados fundamentou-se na metodologia dos núcleos de sentido, considerando as dimensões da atividade pedagógica: consciência do estudante em atividade; unidade dialética entre ensino e aprendizagem; dimensão afetivo-volitiva-cognitiva; e modos de ação na organização pedagógica. Participaram da pesquisa 26 estudantes do curso de formação. Os resultados evidenciam que, na dimensão da consciência do estudante em atividade, houve a superação progressiva de concepções biologizantes acerca da cegueira; na unidade dialética entre ensino e aprendizagem, o ensino do Sistema Braille foi compreendido como conhecimento cultural que exige apropriação teórico-prática e clareza do professor quanto aos objetivos formativos; na dimensão afetivo-volitiva-cognitiva, a apropriação desse sistema mobilizou motivos, significados e sentidos vivenciados pelos estudantes; e, nos modos de ação na organização pedagógica, os participantes reconheceram a necessidade de condições objetivas de trabalho, tempo pedagógico, materiais adequados e formação específica. Defende-se a tese de que a formação de professores deve articular, de modo indissociável, as dimensões teórica e prática do trabalho docente, concebidas como unidade da atividade pedagógica, entendida como práxis criadora e reflexiva, sustentada pela apropriação crítica do conhecimento e pela análise das determinações históricas do processo pedagógico. No que se refere à escolarização da pessoa com deficiência visual, essa exigência se intensifica, uma vez que o ensino e a aprendizagem do Sistema Braille devem integrar a formação docente como componente formativo necessário, cabendo às políticas públicas assegurar as formações inicial e contínua como condição para a efetivação do direito à educação inclusiva na educação básica.

Keywords // Palavras-chave: Cegueira. Braille. Educação Especial.

Abreu, E. M. A. C. (2008). Braille? O que é isso? Fundação Dorina Nowill.

Batista, R. D., Amaral, M. H. do, & Monteiro, M. I. B. (2018). Quem ensina braille para alunos cegos? A formação de professores em questão. Horizontes, 36(3), 36–49.

Bernardes, M. E. M. (2010). Modos de ação na atividade pedagógica: Uma proposição de ensino e aprendizagem ativos. In International conference problem-based learning and active learning methodologies (Anais). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo.

Bernardes, M. E. M. (2024). Atividade pedagógica enquanto práxis criadora e reflexiva. In XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: Saberes da didática para a construção da escola democrática (Vol. 1, pp. 2–13). ENDIPE.

Bernardes, M. E. M. (2025). Convivência pedagógica: Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. In V. P. G. Pinheiro, M. E. M. Bernardes, & M. S. P. M. L. Rocha (Orgs.), Psicologia da educação e processos educacionais: Contribuições de diferentes perspectivas teóricas (4ª ed., Vol. 1, pp. 52–75). Edições EACH USP.

Casagrande, R. de C. (2020). O campo acadêmico da educação especial no Brasil (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Figueira, E. (2021). As pessoas com deficiência na história do Brasil: Uma trajetória de silêncios e gritos. Wak Editora.

Fragata, C. A. B., Justi, J., & Vasconcelos, C. F. C. (2021). Sistema Braille: O conhecimento de professores. Contribuciones a las Ciencias Sociales, 14(1), 1–25.

Garcia, R. M. C. (2024). Para além da inclusão escolar: Reflexões acerca das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil a partir das contribuições teóricas de István Mészáros. Educação Especial em Debate, 9(18), 40–57.

Jannuzzi, G. M. (2012). A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados.

Leontiev, A. N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Livros Horizonte.

Leontiev, A. N. (2021). Atividade, consciência e personalidade (P. Marques, Trad.). Mireveja.

Lobo, L. F. (2015). Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil. Lamparina.

Luria, A. R. (1979). Curso de psicologia geral (Vol. 1). Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (1981). Fundamentos de neuropsicologia. EDUSP.

Luria, A. R. (1992). A construção da mente (M. B. Cipolla, Trad.). Ícone.

Michels, M. H. (2017). A formação de professores de educação especial no Brasil. In M. H. Michels (Org.), A formação de professores de educação especial no Brasil: Propostas em questão (pp. 23–57). UFSC/CED/NUP.

Minayo, M. C. S. (2010). O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde (12ª ed.). Hucitec.

Piccolo, G. M. (2022a). O lugar da pessoa com deficiência na história: Uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Appris.
Piccolo, R. (2022b). Inclusão escolar e segregação: Uma análise crítica. Penso.
Saviani, D. (2011). História, educação e transformação: Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In J. C. Lombardi & D. Saviani (Orgs.), História, educação e transformação: Tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil (pp. 9–31). Autores Associados.
Saviani, D. (2013). História das ideias pedagógicas no Brasil (24ª ed.). Autores Associados.
Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 7(1), 286–293.
Thiollent, M. (2011). Metodologia da pesquisa-ação (18ª ed.). Cortez.
Vieira, K. C. G., Lopes, E. R., & Monteiro, M. I. B. (2020). Tecnologias assistivas na educação de alunos brasileiros: Definições e usos no cotidiano escolar. Sensos-e, 7(2).
Vigotski, L. S. (2010). Construção do pensamento e da linguagem (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
Vigotski, L. S. (2012a). Fundamentos de defectologia (Obras escogidas, Vol. 5). Machado Libros.
Vigotski, L. S. (2012b). Problemas del desarrollo de la psique (Obras escogidas, Vol. 3). Machado Libros.
Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia (Z. Prestes & E. Tunes, Trads.). E-papers.
Vigotski, L. S. (2021). Psicologia, educação e desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. & Trads.). Expressão Popular.
Vigotski, L. S. (2025). O sentido da crise na psicologia: Investigação metodológica (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. & Trads.). LavraPalavra Editorial.
Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança (L. L. de Oliveira, Trad.). Artes Médicas.

ICRE2026-86883

Para além do acesso: desafios e práticas essenciais para a inclusão efetiva de bebês e crianças com TEA na educação infantil

Tatiane Sanches Silva Muradas (1), Enicéia Gonçalves Mendes (1), Walkyria de Araujo Milhomem (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos

A crescente presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino comum demanda práticas pedagógicas eficazes que superem a mera presença física, visando à participação efetiva (BRASIL, 2000; SILVA; MULICK, 2009). Contudo, a baixa participação acadêmica desses estudantes persiste, atribuída à formação docente insuficiente e à escassez de adaptações curriculares (OLIVIERA; PAULA, 2012; NUNES; SCHMIDT; AZEVEDO, 2013). Este estudo qualitativo, baseado em fontes bibliográficas e documentais, teve como objetivo analisar as publicações sobre práticas pedagógicas empregadas por professores no trabalho com crianças com TEA na Educação Infantil, e especificamente: (a) analisar as práticas pedagógicas e as adaptações utilizadas pelos professores em sala de aula em relação às crianças com TEA; (b) identificar as relações estabelecidas com as crianças com TEA em sala de aula, considerando com os professores e com os pares; e (c) analisar as concepções que os professores têm sobre o TEA. A Educação Infantil, etapa crucial para o desenvolvimento e escolarização, embora historicamente marcada por um caráter assistencialista (SOUSA, 2012), fundamenta a inclusão na premissa de que todas as crianças devem aprender juntas (SALAMANCA, 1994), exigindo ambientes ricos e acolhedores. O TEA, um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação e padrões restritos/repetitivos de comportamento (APA, 2014), tem seu diagnóstico aprimorado pelo CID-11 (a partir de 2025 no Brasil), que considera deficiência intelectual e prejuízo da linguagem funcional. Indivíduos com TEA frequentemente exibem respostas sensoriais peculiares (CHARMAN; BAIRD, 2002; NEWSOM; HOVANITZ, 2006) e comorbidades, e sua incidência tem aumentado (LOTTER, 1966; CDC) devido à ampliação de critérios e capacitação profissional (FOMBONNE, 2008). O diagnóstico precoce e intervenções multidisciplinares são vitais. O professor da sala comum na Educação Infantil é determinante no processo de inclusão (LEONARDO, 2018), devendo desenvolver competências e estratégias adaptadas, como previsibilidade da rotina e apoio visual (BARBOSA et al., 2013; APORTA; LACERDA, 2018), além de promover a socialização (CAMARGO; BOSA, 2009; PERIN, 2015). Apesar da Lei nº 12.764/2012, lacunas entre legislação e efetivação persistem (ÁVILA; TACHIBANA; VAISBERG, 2008), com despreparo docente impactando negativamente a participação acadêmica (MARTINS, 2007; CAMARGO; BOSA, 2009; MENDES, 2010). Urge a necessidade de mais pesquisas e de um ambiente escolar preparado, com mudanças curriculares e pedagógicas (ORRU, 2012; BARBOSA; FUMES, 2016; ARAUJO, 2021), a fim de propiciar o desenvolvimento integral desses indivíduos.

Keywords // Palavras-chave: Educação Infantil; TEA; Inclusão.

American Psychiatric Association. (2014). Transtornos mentais. DSM-V. Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais (5. ed., pp. 50-59). Artmed.

Aporta, A. P., & Lacerda, C. B. F. de. (2018). Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(1), 45-58.

Araujo, P. H., Santos, V. A. dos, & Borges, I. C. (2021). O autismo e a inclusão na educação infantil: Estudo e revisão. Brazilian Journal Of Development, 7(2), 19775-19789.

Ávila, C. F., Tachibana, M., & Vaisberg, T. M. J. A. (2008). Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. Paidéia, 18(39), 155-164.

Bailey, A., Philips, W., & Rutter, M. (1996). Autism: Towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37, 89-126.

Barbosa, A. M., Zacarias, J. da C., Medeiros, K. N., & Nogueira, R. K. S. (2013). O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In Anais do 11º Congresso Nacional de Educação (pp. 19777–19792). PUCPR.

Barbosa, M. O., & Fumes, N. de L. F. (2016). Atividade docente em cena: O foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Interfaces da Educação, 7(19), 88-108.

Brasil. (2000). Referencial curricular nacional para a educação infantil: Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil. (2012, 27 de dezembro). Lei nº 12.764. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Camargo, P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, 21(1), 65-74.

Charman, T., & Baird, G. (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2- and 3-year-old children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43(3), 289-305.

Declaração de Salamanca. (1994). Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha.

Fombonne, E. (2008). Thimerosal disappears but autism remains. Archive of General Psychiatry, 65, 15-16.

Leonardo, N. S. T. (2018). Inclusão escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 12(2), 431-440.

Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children. I. Prevalence. Social Psychiatry, 1, 124-137.

Martins, M. R. R. (2007). Inclusão de alunos autistas no ensino regular: Concepções e práticas pedagógicas de professores regentes [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília].

Mendes, E. G. (2010). Inclusão marco zero: Começando pelas creches (1. ed.). Junqueira & Marin.

Nahmias, A., Kase, C., & Mandell, D. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. Autism, 18(3), 311-320. https://doi.org/10.1177/1362361312467865

Newsom, C., & Hovanitiz, C. A. (2006). Autistic spectrum disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), Treatment of childhood disorders (pp. 455-511). Guilford Press.

Nunes, D. R. de P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidit, C. (2013). Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: Revisão da literatura. Revista Educação Especial, 26(47), 557-572.

Oliveira, J., & Paula, C. S. (2012). Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, 12(1), 53-65.

Orrú, S. E. (2012). Autismo, linguagem e educação: Interação social no cotidiano escolar (3. ed.). Wak Ed.

Perin, J. A. (2015). Inclusão de crianças autistas na educação infantil [Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, Universidade Federal da Fronteira Sul].

Silva, M., & Mulick, J. A. (2009). Diagnosticando o transtorno autista: Aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicologia: Ciência e Profissão, 29(1), 116–131.

Sousa, L. O. de. (2012). A inclusão escolar no contexto da educação infantil. Revista Fundação Aprender. Recuperado em 24 de fevereiro de 2026, de https://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=88

ICRE2026-88525

Educação Especial no contexto da Educação de Jovens e Adultos: desafios contemporâneos da inclusão no Brasil

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos

Este trabalho tem como objetivo compartilhar reflexões decorrentes de mais de uma década de pesquisas e práticas voltadas à interlocução entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na concretização do direito à escolarização de jovens e adultos com deficiência na realidade do contexto brasileiro. A Educação Especial, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, e a EJA, reconhecida como política de reparação histórica e social, constituem campos que, embora legalmente articulados, ainda apresentam lacunas no que se refere à efetivação de práticas inclusivas. O estudo fundamenta-se no conjunto normativo que sustenta a escolarização desse público no Brasil, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA (2024), e a recente Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. A análise de dados educacionais evidencia avanços na inclusão de estudantes da Educação Especial em classes comuns da EJA entre 2014 e 2024, especialmente após a Lei Brasileira de Inclusão, embora a permanência de classes especiais indique que o processo inclusivo ainda não está plenamente consolidado. Observa-se também a ampliação da participação das redes municipal e estadual, mas com persistente dependência de instituições privadas e filantrópicas, além da baixa presença da rede federal. As investigações desenvolvidas abordam diferentes dimensões, como trajetórias escolares, matrículas, narrativas de egressos, formação docente, atendimento educacional especializado, tecnologias digitais e programas de transição para a vida adulta independente. Os resultados indicam que pessoas com deficiência tendem a permanecer por longos períodos na EJA, enfrentando fragilidades na oferta de apoio especializado e na articulação entre políticas educacionais e formação profissional. Ao mesmo tempo, destacam-se contribuições da EJA para a inclusão social, especialmente no desenvolvimento de competências comunicacionais, sociais e de autonomia. No campo da formação docente, as pesquisas evidenciam a ausência de preparação inicial e continuada para atuação com estudantes com deficiência na EJA, bem como a escassez de práticas colaborativas entre professores do ensino comum e da Educação Especial. Experiências de formação reflexiva e colaborativa demonstram potencial para a ressignificação das práticas pedagógicas e para a construção de práticas inclusivas contextualizadas. Conclui-se que o diálogo entre Educação Especial e EJA, no contexto brasileiro, constitui um campo estratégico para a produção de conhecimento, formulação de políticas públicas e inovação pedagógica, reafirmando a educação como direito ao longo da vida e como condição para autonomia, participação social e emancipação de jovens e adultos com deficiência.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial. EJA. Inclusão.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

Brasil. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC/Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Brasil. (2024). Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diário Oficial da União.

Brasil. (2025). Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). Censo escolar da educação básica 2024: Resumo técnico. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). Sinopse estatística da educação básica 2024.

Bueno, M. B., Leite, G. G., & Campos, J. A. P. P. (Orgs.). (2024). Interface entre educação especial e educação de jovens e adultos: Reflexões sobre as demandas formativas e atuação docente. EDUFSCar.

Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação & Sociedade, 26(92), 1115–1139. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018

Haas, C. (2015). Educação de jovens e adultos e educação especial: A (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. Educação, 40(2), 347–359. https://doi.org/10.5902/198464449038

Lima, W. R., & Campos, J. A. P. P. (2023). Pessoas com deficiência egressas da EJA: Narrativas sobre a escola, família e transição para o mundo do trabalho. Atena. https://doi.org/10.22533/at.ed.911232404

Tassinari, A. M. (2019). Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos).

Universidade Federal de São Carlos. (2025). Repositório institucional da UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/

Teacher Training and Professional Development

Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional

Ansiedade face à morte e atitudes em relação à educação sobre a morte em futuros educadores e professores

Isabel Silva (1)(2), Maria Francisca Rego (3), Carla Serrão (2)

1 - RISE-Health, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa
2 - inED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
3 - Faculdade de Medicina, Universidade do Porto

Introdução:
Observa-se uma tendência sociocultural para afastar a morte do quotidiano, sendo o acesso a informação realista sobre a morte limitado às crianças . A ausência de conhecimento pode resultar de uma intenção de proteção, mas pode ser em si mesma geradora de ansiedade. A educação sobre a morte apresentar-se-ia como uma possibilidade de ultrapassar esta realidade, porém este silêncio em relação à morte também se escuta no espaço educativo. Será que existe uma atitude negativa face a essa educação e, a existir, será que ela está associada à ansiedade face à morte por parte dos professores? O presente estudo teve como objetivo analisar se existe uma associação entre a ansiedade face à morte e a atitude em relação à educação sobre a morte no contexto escolar em futuros professores/educadores.
Método:
Foi estudada uma amostra não probabilística de conveniência constituída por 77 alunos do ensino superior que se encontravam a frequentar cursos de formação graduada (64,9%) e pós-graduada (35,1%) de educadores para o ensino pré-escolar ou de professores para o 1.º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 18 e os 53 anos (M=24,62; DP=8,41). Os participantes responderam a uma bateria de avaliação constituída por: questionário sociodemográfico, Attitude Toward Death Education at School Questionnaire, Questionário da Ansiedade Face à Morte (Revisto) e Death Anxiety Beliefs and Behaviours Scale.
Resultados:
De uma forma geral, verifica-se uma atitude positiva dos participantes face à educação sobre a morte (M=34,18; DP=6,23). A ansiedade face à morte globalmente considerada, o medo da incerteza relacionada com a morte, o medo da dor, o medo do processo de morrer, o medo relacionado com o funeral e a decomposição, bem como as crenças, afetos e comportamentos de ansiedade face à morte revelaram não estar associados de forma estatisticamente significativa com a atitude face à educação sobre a morte na escola ($p>0,05$). Quanto maior aceitação de que a sua mortalidade é uma marca de maturidade (base humanista da educação sobre a morte), menor revela ser o medo relacionado com a incerteza da morte ($r=-0,28$; $p<0,05$) e menos comportamentos de ansiedade face à morte são apresentados ($r=0,31$; $p<0,01$). Porém, quando maior essa aceitação da mortalidade enquanto marca de maturidade, maior é o medo relacionado com o funeral e a decomposição ($r=0,28$; $p<0,05$). Adicionalmente, 41,4% não se sente preparado para abordar o tema em sala de aula, sendo que apenas 7% recebeu alguma formação para tal.
Conclusão:
Conclui-se que, embora a ansiedade face à morte não se associe diretamente às atitudes em relação à educação sobre a morte, a forma como a morte é integrada e compreendida parece relacionar-se com dimensões específicas do medo e dos comportamentos de ansiedade, evidenciando a complexidade desta temática no contexto formativo. Os resultados sugerem a pertinência de integrar conteúdos estruturados de educação sobre a morte nos curricula, promovendo espaços de reflexão pessoal, desenvolvimento de competências emocionais e aquisição de estratégias pedagógicas específicas, de modo a fortalecer a preparação dos futuros professores para abordar o tema de forma fundamentada e segura em contexto educativo.

Keywords // Palavras-chave: Morte; Educação; Professores; Educadores; Ansiedade.

Colomo, E., Gabarda, V. Cívico, A. y Cuevas N. (2024). Pedagogía de la muerte: Análisis de las actitudes y ansiedad ante la muerte en futuros docentes. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 13(1), 187-203. https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.010

Herrero, P.R., Gascón, A.D.H., Pérez-Bonet, G., & Sánchez-Huete, J.C. (2022). What do teachers think of death education? Death Studies, 46 (6), 1518-1528. doi: 10.1080/07481187.2020.1817176

Krouglov A. Y. (2024). Navigating mortality: A multidisciplinary approach to the epistemology and practice of death education. Death Studies, 1–7. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/07481187.2024.2435934

Sonbul, Z.F., & Çelik, R. (2023). The place of death in elementary and secondary school curricula in Turkey. International Journal of Educational Research, 117, 102106. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102106.

ICRE2026-10869

Programar robôs para contar histórias: a robótica educativa como abordagem integradora na educação pré-escolar

Lígia Gonçalves Nogueira (1), Teresa Fernández Blanco (2), Cláudia Maia-Lima (1), Sara Aboim Silva (1)

1 - Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
2 - Universidad de Santiago de Compostela

A integração da robótica educativa na educação pré-escolar tem-se revelado um meio promissor para promover aprendizagens ativas, colaborativas e integradas (González-González, 2019). Este trabalho apresenta a análise da etapa conclusiva de um programa de robótica, realizado ao longo de 12 sessões semanais, com quatro grupos de crianças da educação pré-escolar. A referida etapa correspondeu ao desenvolvimento de um projeto coletivo no qual as crianças utilizaram a programação de robôs para representar e contar uma história escolhida ou criada pelo grupo, atividade que envolveu, a par do pensamento computacional, outras áreas de conteúdo, como a expressão dramática, a linguagem e a comunicação, a expressão plástica e o conhecimento do mundo. O objetivo principal deste estudo foi analisar o potencial desta etapa do programa de robótica educativa para promover aprendizagens integradas na educação pré escolar.

Esta investigação adotou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso múltiplo com quatro grupos-turma participantes. As fontes de dados incluíram registos de vídeo dos momentos de programação, fotografias dos processos e dos produtos realizados pelas crianças (cenários, figurinos e materiais construídos), notas de campo da investigadora-participante e os vídeos finais das histórias. Os dados foram analisados numa perspetiva descritiva e interpretativa, com foco na identificação de evidências de articulação entre as diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar, bem como na compreensão dos processos com relevância pedagógica emergentes da implementação do projeto.

Os resultados evidenciam que o desafio de programar robôs para representar narrativas gerou oportunidades de mobilizar, de forma integrada, competências de diferentes áreas. Por meio desta atividade, a programação assumiu o papel não de um fim em si mesmo, indo além da mera deslocação do robô de um ponto a outro, para se tornar um meio expressivo ao serviço da narrativa e da dramatização. As crianças atribuíram novos significados e finalidades aos movimentos programados, utilizando-os para expressar ações e emoções das personagens, como dançar, cantar, chorar, enfrentar um dragão ou celebrar uma vitória. Este novo sentido conferido à programação revelou uma apropriação criativa e funcional da robótica, no contexto da expressão dramática e literária.

A construção dos cenários e figurinos, recorrendo a materiais de desperdício, envolveu competências de expressão plástica, resolução de problemas e consciência ambiental, favorecendo, simultaneamente, a colaboração entre pares. Observou-se um elevado envolvimento e motivação das crianças ao longo de todas as fases do projeto, desde a criação da narrativa até à obtenção do vídeo final. Os momentos de programação, em particular, exigiram negociação, tomada de decisões, espera pela vez e autorregulação, aspetos inerentes à formação pessoal e social que, sendo desafiantes para as crianças, constituem aspetos basilares a desenvolver na infância (Silva et al., 2016).

Em suma, os resultados indicam que a robótica educativa pode constituir-se como uma abordagem integradora particularmente rica na educação pré-escolar, atuando como mediadora da articulação entre linguagem, artes, conceitos espaciais, pensamento computacional e competências sociais. Por conseguinte, este trabalho contribui para reforçar o potencial da robótica como meio integrador de aprendizagens significativas, oferecendo evidências sobre práticas pedagógicas inovadoras e adequadas ao desenvolvimento da criança.

Keywords // Palavras-chave: Robótica; Educação pré-escolar; Aprendizagem integrada.

González-González, C. S. (2019). Estado del arte en la enseñanza del pensamiento computacional y la programación en la etapa infantil. Education in the Knowledge Society, 20, 1–15.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

ICRE2026-12527

Beyond Accessibility: Integrating Inclusive Digital Resources and Artificial Intelligence in Initial Teacher Education

María Brígido Mero (1), Francisco José Montiel Ruiz (1), María Antonieta Elvira Valdés (1)

1 - Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)

La formación inicial del profesorado en entornos universitarios online se encuentra ante el reto de integrar simultáneamente dos dimensiones clave: la competencia digital docente y la educación inclusiva. A pesar de su centralidad en políticas internacionales y españolas, como el ODS 4, que promueve una educación inclusiva y equitativa (ONU, 2020; UNESCO, 2019), y el Real Decreto 822/2021, que exige la incorporación de competencias vinculadas a la accesibilidad y el diseño universal, la literatura evidencia que ambas áreas suelen abordarse de forma fragmentada, lo que dificulta que el futuro profesorado pueda diseñar experiencias de aprendizaje accesibles y equitativas (Oyarzo & Otondo, 2025; Parody García et al., 2025).

El proyecto ReDI (Recursos Digitales Inclusivos) surge para dar respuesta a esta necesidad, proponiendo una intervención formativa innovadora, dirigida a estudiantes de grados y másteres vinculados a la formación docente. Su objetivo es desarrollar simultáneamente la competencia digital docente y las actitudes inclusivas mediante el diseño y adaptación de recursos educativos digitales accesibles. Para ello, integra los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las pautas de accesibilidad digital WCAG y el uso pedagógico, ético y responsable de herramientas de inteligencia artificial.

La intervención tiene una duración de seis semanas y se estructura en microactividades prácticas progresivas. Las actividades incluyen la detección de barreras de accesibilidad en recursos digitales, la adaptación de materiales mediante IA, el diseño de microrecursos inclusivos, la evaluación entre pares y un escape room digital centrado en dilemas éticos sobre tecnología educativa en contextos inclusivos. Este enfoque práctico responde a las recomendaciones de la literatura, que destaca que el DUA favorece la participación y el rendimiento del alumnado, especialmente cuando se combina con recursos digitales adaptativos (García-Pinargote et al., 2025), y que el uso ético de la IA puede mejorar la accesibilidad y la personalización del aprendizaje (Vera-Arias & Ruiz-Andaluz, 2025; Zambrana et al., 2025).

El diseño metodológico del proyecto es cuasi experimental pre post con grupo único, complementado con análisis cualitativos de los recursos producidos y de las reflexiones del alumnado. La evaluación contempla el uso de cuestionarios validados sobre actitudes inclusivas (Vélez, 2013) y competencia digital docente (Fernández & Llorente, 2023), así como una rúbrica basada en DUA y WCAG para valorar los recursos elaborados. Además, se recopilan datos de satisfacción y autoeficacia, aspectos clave para comprender la disposición del futuro profesorado hacia la integración de tecnologías inclusivas.

Se espera observar mejoras significativas tanto en la competencia digital docente como en las actitudes inclusivas, coherentes con estudios previos que señalan que la formación práctica fortalece la predisposición hacia prácticas inclusivas (Mendoza Lira et al., 2025; Zapata Chiroque, 2023). Asimismo, se generará un repositorio abierto de microrecursos accesibles elaborados por el alumnado, favoreciendo la transferibilidad del modelo a otros contextos.

ReDI constituye un modelo replicable de formación inicial docente en educación superior online que integra tecnología, accesibilidad y equidad. Su diseño innovador contribuye a reducir barreras de aprendizaje, fomentar la participación de todo el estudiantado y promover un uso pedagógico, ético e inclusivo de la inteligencia artificial.

Keywords // Palavras-chave: Formación, Profesorado, Inclusión, Tecnología, IA.

Fernández Scagliusi, M. V., & Llorente Cejudo, M. del C. (2023). Evaluar la Competencia Digital de Futuros Maestros: diseño y validación de un cuestionario adaptado al italiano en la Universidad de Bolonia. RiiTE Revista Interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa, (15), 172–187. https://doi.org/10.6018/riite.581961

García-Pinargote, F. A. ., Zambrano-Párraga , M. M. ., Pita-Lucas, M. V. ., & Zambrano-Sánchez , F. C. . (2025). Estrategias inclusivas basadas en el enfoque DUA para mejorar el aprendizaje en educación básica [Inclusive strategies based on the DUA approach to improve learning in basic education]. Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 5(Educativa), 13–20. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.388

Mendoza Lira, M., Andrades Cerpa, J., & Valenzuela Palma, K. (2025). Hacia la inclusión escolar: actitudes de docentes en ejercicio y en formación de educación primaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 55(2). https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.710

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. Naciones Unidas. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/

Oyarzo, X. L., & Otondo, M. (2025). La formación inicial docente en el espejo de la inclusión: construyendo el marco de competencias en educación inclusiva. Información Tecnológica, 36(6). https://doi.org/10.4067/s0718-07642025000600031

Parody-García, L. M., Leiva-Olivencia, J. J., Pareja de Vicente, D., & Matas-Terrón, A. (2025). Repensando la formación docente digital e inclusiva: percepciones estudiantiles. Campus Virtuales, 14(2).

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre. (2021). Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). Recommendation on Open Educational Resources (OER). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evalu-

ación a partir de la teoría de facetas. Revista Folios, 37, 95-113.
Vera-Arias, M. J., & Ruiz-Andaluz, R. D. (2025). La inteligencia artificial como herramienta para la personalización del aprendizaje: Potencialidades, desafíos y perspectivas educativas. Noesis, 7(14). https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.545
Zambrana, R., Salinas, A. D., Macías, F. A., & Escobar, E. E. (2025). Inteligencia artificial en la educación superior para promover un aprendizaje personalizado e inclusivo: Una revisión sistemática. InveCom, 6(2). https://doi.org/10.5281/zenodo.16147008
Zapata Chiroque, J. E. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(30). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640

ICRE2026-12853

Ontologia do Esforço e Teoria Educativa: Fundamentos para uma Pedagogia da Presença

Filvock, Solange Freundel (1), Reis, Carlos Dãian (1)

1 - Universidade de Coimbra

Este trabalho propõe um diálogo teórico e crítico em torno do conceito de esforço enquanto categoria ontológica e educativa, num contexto marcado pela aceleração social, pela racionalidade instrumental e pela exigência de resultados imediatos. Na contemporaneidade, o esforço tende a ser reduzido a meio utilitário associado ao desempenho e à mensuração, perdendo densidade existencial e significado formativo. Em contraponto, os trabalhos reunidos buscam resgatar o esforço como dimensão constitutiva do ser-em-formação, articulada a noções como presença, atenção, resistência e cuidado de si.

A partir de uma abordagem fenomenológica e hermenêutica, o painel reúne contributos da filosofia e das ciências da educação para reconceptualizar o esforço para além de sua leitura moralizante ou tecnocrática. Entre os eixos de reflexão, destacam-se: a relação entre esforço, escuta e pensamento meditativo na experiência educativa; o esforço como ato de interrupção e possibilidade de subjetivação, em diálogo com Gert Biesta; a ontologia do esforço no âmbito da formação docente e da relação pedagógica; a crítica ao paradigma calculista e à hegemonia da explicação na educação contemporânea; e a articulação entre esforço, tempo pedagógico e abertura ao mistério, inspirada em Martin Heidegger e na noção de Gelassenheit.

O trabalho também explora a relação entre esforço, aprendizagem e realização pessoal, problematizando a tendência de dissociar formação humana de exigência, permanência e aprofundamento. Nesse horizonte, o esforço é compreendido não como sacrifício estéril ou mecanismo de pressão externa, mas como gesto ético, estético e ontológico que sustenta o processo de tornar-se pessoa. Trata-se de pensar o esforço como condição de possibilidade da formação, e não apenas como recurso didático ou estratégia motivacional.

Ao reunir perspectivas distintas, o painel pretende fomentar uma reflexão interdisciplinar que contribua para reposicionar o esforço no debate educacional contemporâneo, oferecendo fundamentos teóricos para práticas formativas mais conscientes da dimensão existencial do ensinar e do aprender. A proposta dialoga diretamente com o campo da Formação de Professores e do Desenvolvimento Profissional, ao interrogar o lugar do esforço na constituição do sujeito docente e na construção de relações pedagógicas que resistam à lógica da aceleração e da performatividade.

Keywords // Palavras-chave: Pedagogia; Esforço; Presença; Teoria Educativa.

Biesta, G. (2012). Boa educação na era da mensuração. Educação, 42(147), 808–825.

Biesta, G. (2022). Redescubrir la enseñanza. Morata.

Buddeberg, M., & Hornberg, S. (2017). Schooling in times of acceleration. British Journal of Sociology of Education, 38(1), 49–59. https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1256760

Gervilla Castillo, E. (2003). Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer. Revista Española de Pedagogía, 61(224), 97–114.

Hadot, P. (2002). Exercícios espirituais e filosofia antiga (F. F. Loque, Trad.). Loyola. (Obra original publicada em 1981)

Han, B.-C. (2015). Sociedade do cansaço (E. P. Giachini, Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 2010)

Heidegger, M. (2005). Ser e tempo (F. Castilho, Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 1927)

Jaeger, W. (2013). Paideia: A formação do homem grego (A. M. Parreira, Trad.). WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1936)

Sacristán Gómez, D. (1982). Hacia una pedagogía del esfuerzo. Revista Española de Pedagogía, 40(156), 85–95.

Severino, A. J. (2022). A pós-modernidade e as incertezas educacionais. Cadernos Zygmunt Bauman, 12(29). https://doi.org/10.18764/2236-4099v12n29.2022.14

O audiovisual como linguagem transversal no componente curricular arte: Diálogos entre dispositivo, corpo e percepção

Isac dos Santos Pereira (1), Walter Rodrigues Marques (1)

1 - Universidade de São Paulo (USP)

A arte sempre buscou expressar a complexidade da experiência humana, mas é com o audiovisual que assistimos a uma revolução na qual narrativas e conceitos abstratos ganham a dimensão do tempo e do movimento. Dos primórdios do cinema às inovações em realidade virtual e videoinstalações, a sinergia entre imagem, som, corpo e tempo produz obras de profunda relevância estética. "Imagens que escutam" e narrativas que reconfiguram percepções não apontam meramente para um novo tópico curricular, mas para a consolidação do Audiovisual como uma linguagem transversal e integradora do componente Arte. Esta manifestação, que encontra no suporte tecnológico um novo campo de expansão e hibridismo, reivindica sua potência interartística e intersensorial presente no cinema, performances híbridas, games e experimentos de inteligência artificial. O audiovisual não é uma simples junção de artes tradicionais; ele possui gramática e sintaxe própria, atuando como um dispositivo de pensamento que mobiliza sentidos, instala presenças e, metaforicamente, esculpe nosso entendimento do mundo. Nesta perspectiva, os corpos - tanto os que habitam a obra quanto os dos espectadores - são convocados a uma experiência imersiva que desafia a passividade e busca agência. Nossa pesquisa investiga como a temporalidade, a sonoridade e a interatividade impactam a agência da obra e a emergência de novas subjetividades. A proposta consiste em: analisar a evolução histórica do audiovisual como arte e linguagem autônoma; categorizar estratégias artísticas que utilizam o meio audiovisual para mediar a percepção; investigar o impacto na fruição contemporânea, observando como o corpo do espectador "resiste" ou se engaja com as imagens; e discutir os desafios curatoriais e pedagógicos dessa integração. A metodologia qualitativa ancora-se na teoria da arte e na estética, com foco em percepção e performatividade. As contribuições de Ana Mae Barbosa são centrais para pensar o ensino da arte como prática histórica e decolonial no Brasil, enquanto Rosa Iavelberg fundamenta a abertura curricular às múltiplas manifestações visuais. No campo específico da imagem em movimento, Rogério de Almeida oferece a base para compreender o cinema como formador de imaginários. Essa perspectiva é aprofundada pelo diálogo entre Arlindo Machado, na compreensão do audiovisual como campo artístico expandido e tecnológico, e Philippe Dubois, que fundamenta o vídeo como um dispositivo de pensamento e agência estética. Para as práticas contemporâneas, como a videoarte, Renato Cohen permite ler o audiovisual sob a ótica da performance como experiência viva. Ao reunir esses referenciais, a pesquisa sustenta a legitimação do audiovisual como linguagem artística genuína, essencial para a formação estética e política no cenário contemporâneo.

Keywords // Palavras-chave: Audiovisual; Linguagem artística; Corpo/percepção; Agência.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema, imaginário e educação: os fundamentos educativos do cinema. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2024.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022a.

BARBOSA, Ana Mae. Lutas pela decolonização da arte e da educação. Revista VIS, v. 21, n. 2, jul./dez., 2022b.

BARBOSA, Ana Mae. Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases (1996)]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2026].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COHEN, Renato. Performance como linguagem. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DUBOIS, Philippe. Cinema, vídeo, artes instalativas. Org. Marianna Serva; Trad. Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

IAVELBERG, Rosa. Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2017.

MACHADO, Arlindo. Arte e mídia. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

Explorando o pensamento computacional na Licenciatura em Educação Básica: Um estudo de caso

Lais Lara Costa Baptista (1), Geilsa Costa Santos (1), Helenadja Santos Mota (2), Rosa Branca Tracana (3)

1 - Universidade Estadual de Feira de Santana
2 - Universidade Federal de São Paulo
3 - Instituto Politécnico da Guarda

O avanço tecnológico e a crescente digitalização da sociedade contemporânea têm redefinido os paradigmas educacionais globalmente, elevando o Pensamento Computacional (PC) ao status de habilidade fundamental (Wing, 2006; Weintrop et al.) 2016). O PC não apenas capacita os cidadãos do século XXI, mas desempenha um papel crítico na preparação de educadores, promovendo competências como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas (Tankiz and Atman-Uslu, 2023). Este estudo apresenta resultados de uma investigação desenvolvida pela primeira autora em 2022 - durante uma colaboração no componente curricular de Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Profissional no segundo ano do Curso de Licenciatura em Educação Básica (LEB) da Universidade do Minho - que teve por objetivo identificar qual o impacto da formação em PC na preparação de futuros professores, buscando compreender como a integração desta temática na formação inicial influencia a compreensão cognitiva dos estudantes e suas futuras práticas pedagógicas. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem exploratória, foi realizada com uma turma de 38 estudantes do segundo ano da LEB e a metodologia envolveu a aplicação de uma oficina de dois meses, estruturado em oito encontros, que abordou o PC de maneira progressiva e prática através de atividades de computação desplugada e plugada. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários avaliativos aplicados antes e após a formação, além da análise das atividades práticas desenvolvidas pelos participantes. Os resultados revelaram uma evolução significativa na compreensão conceitual dos estudantes. Antes da formação, as percepções sobre o PC eram vagas e restritas ao uso de tecnologias e computadores. Após o curso, os licenciandos demonstraram uma compreensão refinada, definindo o PC como um processo de formulação e análise de problemas para encontrar soluções utilizando conceitos de computação. No âmbito das práticas pedagógicas, atividades como "Imagens Digitais" (uso de pixels no Google Planilhas), Turtle (Python) e projetos de programação em blocos evidenciaram a eficácia da abordagem construcionista. Os estudantes foram capazes de aplicar conceitos como algoritmos, laços de repetição, abstração e reconhecimento de padrões de forma interdisciplinar, conectando a computação a temas de ciências da natureza e artes. A experiência prática com programação em blocos, em particular, permitiu que os futuros professores internalizassem a contextualização do ensino, experimentando como esses conceitos podem ser ensinados de forma lúdica e funcional. Conclui-se que a formação em PC é um caminho importante na formação docente, proporcionando uma compreensão profunda que capacita os futuros professores a integrar a computação na sala de aula de forma estratégica. O estudo destaca a necessidade de tornar o PC parte integrante do currículo de formação de professores, preparando-os para oferecer uma educação alinhada com as demandas do século XXI e para inspirar o desenvolvimento de habilidades críticas nas futuras gerações.

Keywords // Palavras-chave: Pensamento-Computacional, Formação-de-Professores, Práticas-Pedagógicas.

Tankiz, E., Atman-Uslu, N. (2023). Preparing Pre-Service Teachers for Computational Thinking Skills and its Teaching: A Convergent Mixed-Method Study. Technology, Knowledge, and Learning, 28, 1515–1537 https://doi.org/10.1007/s10758-022-09593-y

Weintrop, D., Beheshti, E., Horn, M., Orton, K., Jona, K., Trouille, L., & Wilensky, U. (2016). Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. Journal of Science Education and Technology, 25(1), 127–147. https://doi.org/10.1007/s10956-015-9581-5

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

ICRE2026-14970

A Matemática e o gênero textual poema: contribuições de um e-book interativo de poemas matemáticos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Elane Araujo Nogueira (1), Margarida Texeira de Castro (1), Arnaldo Dias Ferreira (1), Francisco Edisom Eugênio de Sousa (1), Maria José Costa dos Santos (1)

1 – Universidade Federal do Ceará

A partir do ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tornou-se o documento referencial para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Básica brasileira, orientando para o ensino da Matemática a perspectiva do letramento matemático (LM). De modo sucinto, o LM refere-se à compreensão dos conceitos matemáticos e a capacidade de fazer uso desse conhecimento em diferentes práticas sociais cotidianas, contribuindo para a percepção da Matemática como um aprendizado fundamental na resolução de diversos problemas sociais além da sala de aula. Contudo, ao longo das últimas décadas do século XXI, no cenário nacional, inúmeras pesquisas assinalam que ensinar Matemática na Educação Básica tem se apresentado como um grande desafio para os professores, dada a carência de processos formativos voltados ao aprofundamento da temática, bem como a ausência de materiais didático-pedagógicos que contribuam com o professor em vivência com mais significados para os alunos. Neste viés, desenvolvemos, no contexto de uma pesquisa de mestrado, um produto educacional no formato de um e-book interativo de poemas matemáticos composto por sessões didáticas (SD) fundamentadas na metodologia de ensino Sequência Fedathi (SF). A pesquisa objetivou analisar as contribuições da interdisciplinaridade entre o gênero textual poema e a Matemática na promoção do LM nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme as unidades temáticas da BNCC. A estrutura do e-book organiza-se em seções principais que, de modo sucinto, contemplam os poemas, SD e sugestões de leituras voltadas a reflexões das práticas pedagógicas, auxiliando o planejamento e o desenvolvimento de atividades. O material é composto por 29 poemas inéditos, selecionados de um total de 104 textos submetidos a um edital de chamada pública realizado em parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará (PGTE/UFC) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/UFC/CNPq). Os poemas relacionam os elementos da Matemática com objetos concretos e situações do cotidiano, promovendo de forma mais acessível e criativa o desenvolvimento do LM. Nos fundamentos da SF, o desenvolvimento das SD contempla momentos de reflexão que envolvem não apenas a vivência específica da aula, mas também as experiências que a antecedem e a sucedem. A aula é estruturada em quatro fases bem definidas (Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova), que orientam o professor na mediação do processo educativo e o aluno em sua jornada de investigação e aprendizagem. No e-book, o desenvolvimento das SD busca não apenas auxiliar a compreensão dos conceitos, mas também possibilitar que o aluno construa seus próprios exemplos e conexões, percebendo a Matemática como uma ciência viva, importante e intrinsecamente presente em diversas situações do seu dia a dia. O material também inclui recursos visuais e links para jogos acessíveis na Internet, que em conjunto contribuem para a formação de ideias e para a compreensão dos conteúdos trabalhados. Considera-se que o material desenvolvido contribui com metodologias e recursos didáticos para apoiar o professor no processo de ensino-aprendizagem do LM nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com a BNCC.

Keywords // Palavras-chave: Formação; Matemática; Interdisciplinaridade; Sequência Fedathi.

BORGES NETO, H. Sequência Fedathi: fundamentos (Vol. 3). Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: 92 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

CUNHA, L. Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Piá, 2012.

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GHELLI, K. G. M. Aproximações interdisciplinares entre o ensino da matemática e a literatura infantil: uma aprendizagem significativa. 2019. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28191/1/AproximacoesInterdisciplinaresEnsin o.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

KLEIMAN, A. B. Preciso "ensinar" o letramento? não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf Acesso em: 12 jun. 2024.

NACARATO, A. M. A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SANTOS, M. J. C. O letramento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental. REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 96-116, jan. 2020. Disponível em: https://www.google.com/goto?url=CAESeQFYJrphNg-w5WXitmDv4-ajHq-0fqv_DnmlPqwBTH729w9vaaM9WRcyn9yNJHXVdA-cdmI8lyy0tvYS385twWoMTdYaHl8bOOu1U5xMHHjrq79LhsyGdB10djOH-Vw10-ER4z3haoGrJ6wpf-pWoXHVS3ujhWdzZms=. Acesso em: 12 jun. 2024

SANTOS, M. J. C.; ORTIGÃO, M. I. R. Tecendo redes intelectivas na Matemática

nos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre currículo e avaliação externa (SPAECE). REMATEC, [s. l.], v. 11, n. 22, p. 1-10, jan. 2016. Disponível em: https://www.google.com/goto?url=CAESdgFYJrphpFsoKCkBgYlIzNgQseOjyGC94egLTHKHx7l591LGto1PbLoxCrxN9bs3sYX_0E3vSrjTgXpL2yy4_mRMXmINe3iDDgW5DhB8UyMn6jJbpWPAmeJgE8rRsSYrxusxmA-VJ61sm67R59WMP5pvZ4vqp0=. Acesso em: 16 jul. 2024

Da aprendizagem sitiada à aprendizagem situada: desenvolvimento profissional contínuo e sustentável numa escola que aprende (RSL, 2018–2022)

Isabel Faria Alexandre (1), Diana Mesquita (1)

1 – Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

A escola, enquanto organização aprendente, tem sido apontada como via de reforma dos sistemas educativos. Apesar do volume de investigação sobre as dimensões e os modelos de organização aprendente, importa aprofundar as tensões organizacionais que podem condicionar a equidade e o desenvolvimento profissional no interior das escolas. Este estudo apresenta uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) centrada nas tensões que emergem do processo de aproximação da escola a uma organização aprendente, com foco no eixo da formação de professores e do seu desenvolvimento profissional.

Metodologicamente, realizou-se uma RSL de estudos publicados entre 2018 e 2022, seguindo as orientações PRISMA, assegurando procedimentos transparentes e passíveis de replicação. A questão de investigação foi: "Que tensões emergem na escola no seu processo de aproximação a uma Organização Aprendente?". A análise permitiu organizar os resultados em três macrocategorias interdependentes, ordenadas por robustez da evidência: (i) Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPA), (ii) Desenvolvimento Profissional Docente Contínuo e Sustentável (DPDCS) e (iii) Cultura de Escola (CE). Em torno destas macrocategorias identificaram-se meso e microcategorias que especificam mecanismos e condições organizacionais.

Os resultados sugerem que uma cultura escolar forte constitui condição facilitadora para um clima de aprendizagem alargado a alunos, lideranças, professores e colaboradores não docentes. As CPA emergem como dispositivo estruturante de colaboração, potenciando trabalho conjunto, partilha de espaços e práticas, reflexão e decisão colegial, bem como segurança psicológica, confiança e respeito mútuos. No domínio do DPDCS, a liderança surge como fator-chave na implementação de programas situados e sustentáveis, extensivos a todo o staff escolar, incluindo desenvolvimento profissional das lideranças e percursos formativos ajustados às funções dos colaboradores não docentes. Entre os modelos identificados, a liderança para a aprendizagem evidencia maior impacto por se orientar para a condução dos processos de aprendizagem de todos e da própria organização.

Em síntese, a literatura aponta que a transição para organização aprendente se ancora na articulação entre cultura, CPA e desenvolvimento profissional, sendo atravessada por tensões relativas à colaboração, à liderança e à distribuição de oportunidades de aprendizagem no contexto escolar. Destaca-se, ainda, a emergência da agência docente como pilar da aprendizagem organizacional, com implicações para políticas e práticas de desenvolvimento profissional centradas na escola.

Keywords // Palavras-chave: Cultura de Escola; Organização aprendente.

Al Mahdi, O., de Munnik, M., Meinen, L., & Green, M. (2022). Professional Learning Communities in Private Schools in Bahrain and Oman: Reflection on Two Cases. ECNU Review of Education. https://doi.org/10.1177/20965311221131583/FORMAT/EPUB

Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). Practices of Professional Learning Communities. Frontiers in Education, 6. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613

Barnard, P. A. (2022). Developing secondary schools as learning organisations a systemic contribution. International Journal of Educational Management, 36, 233–246. https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2021-0100

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. School Effectiveness and School Improvement, 31(2), 266–288. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191

Bendtsen, M., Forsman, L., & Björklund, M. (2022). Exploring empowering practices for teachers' sustainable continuing professional development. Educational Research, 64(1), 60–76. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2000338

Furner, C., & McCulla, N. (2018). An exploration of the influence of school context, ethos and culture on teacher career-stage professional learning. Https://Doi.Org/10.1080/19415257.2018.1427134, 45(3), 505–519. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427134

Gouëdard, P., Kools, M., & George, B. (2023). The impact of schools as learning organisations on teachers' self-efficacy and job satisfaction: a cross-country analysis. School Effectiveness and School Improvement, 34(3), 331–357. https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2196081

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. Educational Leadership. Educational Leadership, 61(7), 8–13.

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. Educational Administration Quarterly, 42(1), 3–41. https://doi.org/10.1177/0013161X05277975

Khokhotva, O., & Elexpuru Albizuri, I. (2020). Teachers' educational beliefs change through lesson study: implications for school culture. International Journal for Lesson and Learning Studies, 9(4), 317–331. https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2020-0016

Kools, M., George, B., & Steijn, B. (2020). Developing schools as learning organisations–"Why" and "how"? In European Journal of Education (Vol. 55, Issue 1, pp. 3–8). Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1111/ejed.12384

Kools, M., Gouëdard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. European Journal of Education, 54(3), 426–442. https://doi.org/10.1111/ejed.12355

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation?

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. European Journal of Education, 55(1), 24–42. https://doi.org/10.1111/EJED.12383

Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. Teaching and Teacher Education, 81, 84–96. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.02.001

Martín-Pastor, E., Sánchez-Barbero, B., Corrochano, D., & Gómez-Gonçalves, A. (2023). What Competencies and Capabilities Identify a Good Teacher? Design of an Instrument to Measure Preservice Teachers' Perceptions. Education Sciences, 13(8). https://doi.org/10.3390/educsci13080789

Mohan, P. P., Swabey, P. P., & Kertesz, K. (2019). Possibilities and Challenges of De-privatisation of Classrooms in a Developing Nation. Australian Journal of Teacher Education, 44(11), 44. https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.1

Morales Inga, S., & Morales Tristán, O. (2018). Comunidades profesionales de aprendizaje: de la gestión empresarial a la gestión educativa. Revista Peruana de Investigação Educativa, 99–123.

Nguyen, D., Pietsch, M., & Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning. Teaching and Teacher Education, 106. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103463

Panero, N. S. (2021). Shifting Team Culture: An Analysis of Effective Facilitator Moves in Inquiry-Based Reform. Leadership and Policy in Schools. https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1977334

Pochettino, D. (2019). Searching for meaning in grammar schooling deep structure. In Goméz Chova, Lopez Martinez, & Candel Torres (Eds.), Edulearn 19 (pp. 4542–4549). IATED Academy.

Ro, J. (2019). Seeking the meaning of the job: Korean novice secondary teachers' professional identity. Asia Pacific Education Review, 20(1), 135–146. https://doi.org/10.1007/s12564-018-9573-2

Sarv, E.-S. (2020). Estonian School Culture–Endeavor for Learning Organisation at te Beginning of 21st century. Journal of Higher Education Theory and Practice, 20(14), 183–198.

Scheerens, J. (2004). Melhorar a eficácia das escolas (J. Alves, Ed.; Asa). UNESCO.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2005). Escolas que aprendem: Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam por educação (1a). Bookman; Artimed.

Service, B., Dalgic, G. E., & Thornton, K. (2018). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. Professional Development in Education, 44(4), 507–520. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1378705

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. Journal of Educational Change, 10(2–3), 115–127. https://doi.org/10.1007/S10833-009-9104-3

Stoll, L. (2020). Creating capacity for learning: Are we there yet? Journal of Educational Change, 21(3), 421–430. https://doi.org/10.1007/S10833-020-09394-Z

Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B., & Hopkins, D. (1996). Merging School Effectiveness and School Improvement. In Making Good Schools: linking school effectiveness and school improvement (Routledge, pp. 94–112). Routledge.

Tayag, J. R. (2020). Professional Learning Communities in Schools: Challenges and Opportunities. Universal Journal of Educational Research, 8(4), 1529–1534. https://doi.org/10.13189/UJER.2020.080446

Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. Revista Portuguesa de Educação, 21(1), 59–81.

Torres, L. L. (2022). School Organizational Culture and Leadership: Theoretical Trends and New Analytical Proposals. Education Sciences, 12(4), 254. https://doi.org/10.3390/educsci12040254

Torres, L. L. (2023). New Educational Temporalities in the Construction of the School Organization Culture. Educacao e Sociedade, 44. https://doi.org/10.1590/ES.260427

Vedder Rinat Sabag-Cohen, D., & Feniger, Y. (2020). The Role of Motivational Structures in Teacher Professional Learning Communities. ICLS 2020, 2221–2224.

Velazco, D. J. M., Martínez, M. F. C., Cejas, M. N., Hinostroza, E. M. F., & Pinos, K. M. C. (2021). Pedagogical effectiveness in the school organizational culture and the professional learning community. Uniciencia, 35(2). https://doi.org/10.15359/RU.35-2.11

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Buntins Eds, K. (2020). Systematic Reviews in Educational Research (O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, K. Buntins, & Michael Kerres, Eds.; 1a). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7

Zubr, V., & Mohelska, H. (2017). Selected factors supporting the learning organization. Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 10676 LNCS, 195–202. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71084-6_22

O PIBID na formação inicial de professores na UFSM: Uma análise sob a perspectiva do ciclo de políticas

Patrícia Brondani Pivetta (1), Elisiane Machado Lunardi (1)

1 - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Esta pesquisa constitui um recorte de estudo em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada à Linha de Pesquisa 2 – Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces –, em interlocução com o Grupo REDES/CNPq–UFSM. Integra o projeto "Políticas Públicas e Gestão Educacional: a pesquisa acadêmica e profissional em educação implicada com a educação básica e/ou superior". O estudo investiga uma política educacional voltada à formação de professores – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – buscando responder à seguinte questão: como essa política foi e vem sendo desenvolvida na UFSM? O PIBID, iniciativa do Governo Federal gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concede bolsas a estudantes de licenciatura para atuação em escolas públicas de educação básica, visando inseri-los no contexto escolar desde o início da formação e promover a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a valorização do magistério. Define-se como objetivo geral analisar o PIBID na UFSM sob a ótica do ciclo de políticas. Como objetivos específicos, busca-se: (i) reconhecer o campo por meio da construção do Estado do Conhecimento; (ii) investigar os Contextos da Influência e da Estratégia Política; (iii) analisar o Contexto da Produção do Texto; e (iv) investigar os Contextos da Prática e dos Resultados ou Efeitos, mediante entrevistas com atores do Programa. Adota-se a abordagem qualitativa, com perspectiva epistemológica ancorada no ciclo de políticas de Stephen Ball (1992) e colaboradores (in MAINARDES, 2018). O termo "atores" substitui "sujeitos", por compreender aqueles que interpretam e materializam a política em seus contextos de atuação. Participam da pesquisa coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e bolsistas. O corpus reúne publicações sobre a política, documentos orientadores e legislação, além de depoimentos dos participantes. Resultados parciais indicam que, nos Contextos da Influência e da Estratégia Política, acordos internacionais foram determinantes para a formulação de políticas de formação inicial no Brasil; no Contexto da Produção do Texto, identificam-se concepções distintas do PIBID em diferentes governos; e os Contextos da Prática e dos Resultados seguem em investigação. Conclui-se, preliminarmente, a necessidade de consolidação do PIBID como política de Estado, e não apenas de governo, dada sua relevância para a formação inicial e continuada de professores, em articulação entre universidade e educação básica.

Keywords // Palavras-chave: Formação de professores, PIBID.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso "frágil" ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI. Rev. Diálogo Educ. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956012.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

ANDRADE, Danilo. Políticas Públicas: o que são e para que servem? 04/02/2016. Politize! Disponível em: https://www.politize.com.br/politicas-publicas/. Acesso em: 01 abr. 2023.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Resenha sobre a obra Vida de Professores. NÓVOA, António (Org). Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. 214p. (Coleção Ciências da Educação). Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/33588-Texto%20do%20artigo-39398-1-10-20120714%20(1). Acesso em: 06 ago. 2021.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARÃO, Marcus. Políticas de Estado: o que são e por que precisamos delas no Brasil?. 05/11/2022. Politize! Disponível em: https://www.politize.com.br/politicas-de- estado-o-que-sao-e-por-que-precisamos-delas-no-brasil/. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmera de Educação Básica. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930.
Acesso em: 01 jul. 2023.

GANDIN, L. A.; ROCHA, A. R. V. da; VASQUES, A. M.; CORRÊA, T. V. O conceito de atuação nas políticas educacionais: um olhar sobre a avaliação escolar no contexto do Ensino Médio Politécnico. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n. 26. Junho de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp- content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

KOHLS-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Maio/Ago. 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/a rticle/view/1318. Acesso em: abr. de 2022.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal de Políticas

Educacionais. v. 12, n. 16. agosto de 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217. Acesso em: 02 fev. 2023.
MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 fev. 2023.
MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc.,
Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: Acesso em: 04 abr. 2022.
MOROSINI, M.C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. Revista Educação UFSM, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em:https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 09 abr.
2022.
MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. Estado do Conhecimento: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.
NÓVOA, António. Entrevista para a Revista Olh@res, Guarulhos, v.1, n1, p.416 – 418, maio. 2013. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/141. Acesso em: 08 ago. 2022.
NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Revista Educação & Realidade, Volume: 44, Número: 3, Publicado: 2019. Acesso em: set. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/ a/DfM 3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 ago. 2022.
OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 08 ago. 2023.
UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. - Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

Diferenciação Pedagógica na Formação Inicial de Professores

Sérgio Miguel Protássio Gaitas (1)

1 - Ispa-Instituto Universitário, Lisboa, Portugal

A diferenciação pedagógica (DP) é uma estratégia de ensino inclusiva que reconhece a diversidade dos alunos, adaptando o ambiente de aprendizagem e as tarefas às suas necessidades individuais em contextos de sala de aula heterogéneos (Gaitas et al., 2022; Letzel-Alt & Pozas, 2023). Embora não seja um conceito recente, a sua relevância tem sido reforçada num contexto educativo orientado para a inclusão, exigindo que os professores ajustem as suas práticas às necessidades de todos os alunos. Apesar da ampla discussão sobre DP, a investigação centrada nas perceções de professores em formação inicial permanece limitada (Nepal et al., 2021). Estudos recentes indicam que futuros professores consideram a DP complexa e difícil de implementar em contextos reais (Marshall & Adams, 2024). Estas perceções são particularmente relevantes, pois influenciam práticas futuras e a capacidade de promover ambientes inclusivos. A ausência de uma compreensão clara sobre a sua operacionalização pode comprometer a resposta à diversidade, perpetuando práticas excludentes. Neste enquadramento, o presente estudo exploratório visa analisar como professores em formação inicial definem a diferenciação pedagógica e como conceptualizam a sua operacionalização na prática de sala de aula. Adotou-se uma abordagem qualitativa para analisar as perceções de 47 estudantes portugueses do último ano de um mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dados foram recolhidos através da resposta escrita a duas questões abertas: (1) "O que é, para si, diferenciação pedagógica?" e (2) "Como pode ser operacionalizada na prática?". As respostas foram submetidas a análise temática, identificando-se dois temas centrais: diferenciação pedagógica e inclusão. Cada narrativa foi codificada de forma independente por dois investigadores (Kappa = .81), tendo as divergências sido resolvidas por consenso. Os resultados evidenciam uma forte associação entre DP e inclusão. A maioria dos participantes (N=27) apresentou uma definição restrita, centrada no apoio a alunos com necessidades educativas especiais (NEE), através de tarefas individualizadas ou tempo adicional. A inclusão foi entendida sobretudo como integração de alunos com NEE em turmas regulares, sendo a DP um mecanismo de suporte. Um segundo grupo (N=13) concebeu a DP como adaptação do ensino a grupos específicos, recorrendo a agrupamentos por nível de desempenho. Neste caso, a inclusão foi associada ao apoio diferenciado dentro de cada grupo, sem uma visão abrangente da turma. Um grupo minoritário (N=7) revelou uma compreensão mais ampla, entendendo a DP como estratégia flexível orientada para responder às necessidades de todos os alunos. Referiram práticas como tarefas escalonadas, agrupamentos flexíveis e aprendizagem baseada em projetos, valorizando a participação ativa de todos. Para estes participantes, DP e inclusão são indissociáveis. Os resultados sublinham a necessidade de reforçar, na formação inicial de professores, uma abordagem abrangente da diferenciação, orientada para todos os alunos (Dack & Tomlinson, 2024; Obrovská et al., 2024). Permanece a questão: estaremos a preparar todos os professores para ensinar todos os alunos? (UNESCO, 2020).

Keywords // Palavras-chave: Educação Inclusiva, Diferenciação curricular, formação

Bessa, N.&Fontaine, A. M. (2002). Cooperar para aprender-uma introdução à aprendizagem cooperativa. Coleção práticas pedagógicas (E. ASA Ed. 1ª edição ed.). 2002.

Brito, J. D., Campos, J. A. D. P. P., & Romanatto, M. C. (2014). Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação Especial, 20(4), 525-540.

Bueno, M. B. (2024). EJA e educação especial: Potencialidades da diferenciação pedagógica (Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos).

Carta, J. J. & Greenwood, C.R. (2023) .Multi-Tiered Systems of Support. Handbook on the Science of Early Literacy, p. 347, 2023.

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/ . Acesso em: 08 set. 2024.

Dack, H., & Tomlinson, C. A. (2024). Preparing novice teachers to differentiate instruction: Implications of a longitudinal study. Journal of Teacher Education, 75(1), 1–17. https://doi.org/10.1177/00224871241232419

Echeita, G. & Domínguez-Gutiérrez, A.B. (2011). Educación Inclusiva. Argumento, Caminos Y Encrucijadas. Aula, 17, pp. 23-35

Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. Revista de Educación, 339, 19-42.

Gaitas, S. M. P. (2013). O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal).

Gaitas, S. M. P. (2025). Lost in Translation: When Differentiated Instruction Takes an Exclusionary Turn. In Theorising Exclusionary Pressures in Education: Why Inclusion Becomes Exclusion (pp. 139-154). Cham: Springer Nature Switzerland.

Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Castro Silva, J. (2022). Differentiated instruction: 'To be, or not to be, that is the question.' International Journal of Inclusive Education, 28(11), 2607–2623. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290

Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Castro Silva, J. (2022). Differentiated instruction: 'To be, or not to be, that is the question.' International Journal of Inclusive Education, 28(11), 2607–2623. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290

Haas, C. (2015). Educação de jovens e adultos e educação especial: A (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. Educação, 40(2), 347–360. https://doi.org/10.5902/198464449038

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec, E. (1998). Cooperation in the classroom. Boston.

Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Juan Capistrano. Resources for Teachers, 1994.

Leite, G. G., & Campos, J. A. D. P. P. (2018). Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(1), 17-32.
Leite, G. G., & Campos, J. A. P. P. (2021). Pedagogical conceptions and practices of youth and adult education teachers in the inclusion of students with intellectual disability. European Journal of Special Education Research, 7, 17–36.
Letzel-Alt, V., & Pozas, M. (Eds.). (2023). Differentiated instruction around the world: A global inclusive approach. Waxmann Publishing Co. https://doi.org/10.31244/9783830997023
Lopes, J. & Silva, H.S. (2009) A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor. Lidel-Edições Técnicas.
Marshall, J., & Adams, P. (2024). 'It's an impossible job': Pre-service primary teachers' beliefs and attitudes towards differentiation within Scottish ITE. Education 3–13, 1–16. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2326583
Mendes, E.G. e col. (2023). Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: Dos especialismos às abordagens universalistas. 1ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.
Nepal, S., Walker, S., & Dillon-Wallace, J. (2021). How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? International Journal of Inclusive Education, 28(2), 109–123. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916111
Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2024). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. Journal of Education for Teaching, 50(3), 403–420. https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2247356
Oliveira, P., & Campos, J. A. D. P. P. (2016). O retrato da escola segundo o olhar de jovens e adultos com deficiência intelectual matriculados na EJA regular. Interfaces da Educação, 7(19), 146-165.
Pedroso, C. C. A., Campos, J. A. D. P. P., & Duarte, M. (2013). Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Educação. UNISINOS, 40-47.
Pozas, M., & Schneider, C. (2019). Shedding light on the convoluted terrain of differentiated instruction. Open Education Studies, 1(1), 73–90.
Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2022). Student voice as part of differentiated instruction. Educational Review.
Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto Editora.
UNESCO. (2020). Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students (Policy Paper No. 43). UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447
Veiga Simão, F. (2006). Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA, 2006.
Yuwono, I. et al. Implementation of universal design for learning (UDL) concepts on learning in higher education.Education. Innovation. Diversity., v. 2, n. 7, p. 16-23, 2023.
Zerbato, A.P.; Mendes, E.G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, 47, e233730, 2021.

Formação Académica e Construção Histórica da Educação Social em Portugal

Maria Fátima Barros Correia (1), Paulo Delgado (1)

1 - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

A história da Educação Social em Portugal pode ser escrita a partir da evolução académica da sua formação. A génese da Educação Social foi impulsionada pelo papel da Igreja Católica e, por isso, o início da formação fica associado a uma intervenção com propósitos ideológicos e sem um campo profissional consolidado.

A partir de uma pesquisa documental procurou-se sintetizar o percurso histórico da formação do educador social e a partir daqui conhecer o impacto desta evolução na identidade profissional. Este método permitiu identificar etapas-chave, transformações internas e contextos sociopolíticos que moldaram a profissão.

As primeiras referências aos educadores sociais surgem em Portugal, em 1962, com a definição dos educadores sociais como uma das cinco especializações em que se divide o serviço social nos quadros do ensino oficial ou particular das províncias ultramarinas. Não obstante, a formação dos educadores sociais apenas surge em 1981, com a criação do curso de educador social numa escola técnico-profissional. Destaca-se na estrutura curricular a existência de um conjunto de disciplinas associadas à religião e a uma "área vocacional" de prática pedagógica que, de certa forma, marca ainda a identidade profissional dos educadores sociais como uma escolha assente na vocação. Estes cursos tinham ainda um caráter mais prático do que científico.

Com a evolução dos sistemas de ensino e com a integração de Portugal na centralidade do movimento da Pedagogia Social Crítica, surgiram, no ensino superior, os primeiros cursos de Educação Social, em 1989. O plano de estudos do bacharel evidenciava uma preocupação por uma formação mais interdisciplinar. A abertura dos cursos de bacharelato em Educação Social marca um novo ciclo para a Educação Social em Portugal: o educador social passa a ser entendido no âmbito de uma perspetiva de intervenção e investigação socioeducativa.

O aumento das situações de risco social e consequente crescimento das medidas de política social que respondessem a essas necessidades sociais levou a uma crescente procura destes profissionais por instituições da área social, públicas e privadas, o que reforçou a pertinência da Educação Social. A partir de 1996, proliferaram nas instituições de ensino superior várias licenciaturas em Educação Social. Atualmente, existem em Portugal 17 instituições de ensino superior com licenciatura em Educação Social e com um claro crescimento da procura. Do ponto de vista curricular, verifica-se que os planos de estudo foram evoluindo bastante desde o seu surgimento: a formação assenta, atualmente, em três grandes áreas, uniformização para a qual muito contribuiu o papel da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). É a Pedagogia Social que os educadores sociais identificam como o principal fundamento teórico e epistemológico da profissão. Este "tronco comum" dos planos de estudo confere à profissão um léxico próprio e, assim, concorrem para um perfil profissional mais coerente. A evolução da Educação Social verifica-se também através da oferta formativa pós-licenciatura, nomeadamente mestrados. No que respeita ao terceiro ciclo de estudos, em Portugal não existem ainda doutoramentos na área da Educação Social/Pedagogia Social no ensino público, o que, de certo modo, pode limitar o desenvolvimento da profissão por dificultar a produção de novos conhecimentos.

Keywords // Palavras-chave: formação, educador social, identidade.

Azevedo, S. (2011). Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional. Fronteira do Caos.

Calderon, M. (2013). La profesión de la Educación Social en Europa. Estudio Comparado. Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales – CGCEES

Canastra, F. (2009). O perfil formativo-profissional do(a) educador(a) social: uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. Revista Ibero-americana de Educación, 49/8, 1-10.

Correia, F. (2021). Atores-chave do Processo de Construção da Identidade Profissional dos Educadores Sociais em Portugal. Interações, 56, 11-30. DOI: https://doi.org/10.25755/int.21163.

Correia, F.; Azevedo, S. & Delgado, P. (2019). A profissionalização da Educação Social em Portugal. Uma análise comparativa das representações da profissionalidade dos finalistas e diplomados da ESE.IPP. Sensos-E, 6(3), 39–50. DOI: https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i3.3116.

Correia, F.; Martins, T.; Azevedo, S. & Delgado, P. (2014). A Educação Social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. Interfaces Científicas - Educação. 3, 113- 124. DOI: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124.

Costa, A. (2012). Cinquenta anos de educação social: Perceções dos contributos de uma escola "ímpar" [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra.

Cova, A. & Pinto, A. (1997). O Salazarismo e as mulheres: uma abordagem comparativa. Penélope. Revista de História e Ciências Sociais. 17, 71-94.

Díaz, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia Social – Educação Social. Revista Lusófona de Educação, 7,91-104.

Gillet, F. (2017). Social Education from an European Perspective. Saber & Educar, 22, 24-32. DOI: http://dx.doi.org/10.17346/se.vol22.270

Teixeira, L. (2021). Olhares sobre a formação e a profissionalidade em Educação Social: convicções, apelos e desassossegos de uma experiência formativa. Interações, 56, 87- 126. DOI: https://doi.org/10.25755/int.21654

Timóteo, I. (2015). A evolução da educação social em Portugal: perspetivas e desafios contemporâneos. Praxis Educare, 1, 12-18.

O PARFOR como Política de Formaçao de Professores no Interior da Amazonia Brasileira: Perspectivas, Desafios e Resultados

Adarlindo Vasconcelos da Silva Junior (1), Maria Walburga dos Santos (1), Edilan de Sant'Ana Quaresma (2)

1 - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
2 - Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

O resumo é um recorte analítico da Tese de Doutorado em andamento Intitulada: Saberes, Práticas Docentes e Formação de Professores no Interior do Pará: Com a palavra os egressos de Pedagogia, e teve o objetivo de analisar as concepções de egressos do Curso de Pedagogia – Parfor/UFOPA, acerca das contribuições efetivas dos saberes, das práticas docentes e da sua formação profissional, para o desenvolvimento da educação básica no interior do Pará, coração da Amazônia Brasileira. De maneira específica, buscou-se: a) Traçar o perfil profissional do egresso do Parfor/Pedagogia da UFOPA da educação básica no interior do Pará; b) Analisar os significados dos saberes, das práticas docentes e da formação profissional na voz de egressos do Parfor/Pedagogia atuantes na educação básica no interior do Pará; c) Avaliar de que forma os saberes, as práticas docentes e a formação profissional contribuem para a melhoria da educação básica na voz dos atores envolvidos com a política do Parfor no interior do Pará; e d) Identificar como os egressos do Parfor/Pedagogia usam os saberes, as práticas docentes e a formação profissional para solucionar problemas e desafios enfrentados na educação no chão da escola no interior do Pará. Os sujeitos da pesquisa foram egressos de licenciatura em Pedagogia do Parfor da UFOPA, formados nos últimos dez anos (2014 a 2024), concluintes sobre a vigência do novo Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, que regulamentou a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, denominada "novo Parfor" (BRZEZINSKI, 2017). A tese é que a melhoria da educação básica no interior do Pará é impulsionada por um processo de formação que integra teoria, prática e formação profissional, que vão além da formação qualificada em serviço e da aquisição de habilidades e competências educativas, permitindo que os professores adaptem seus métodos às realidades locais. A pesquisa recorreu à iluminação das teorias de base marxista que motivaram a construção do processo histórico da educação e da pedagogia e seus desdobramentos para a evolução da pedagogia histórico-crítica, a partir do pensamento de Guiraldelli Jr (2015), Freire (1997, 2001, 2020) e Saviani (1985, 2011, 2019), dentre outros. Quanto à metodologia, o estudo descritivo-explicativo trouxe como abordagem a pesquisa quanti-qualitativa com ênfase no estudo de caso de egressos de Pedagogia do Parfor da Universidade Federal do Oeste do Pará, no recorte temporal estudado. A técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (2016) foi utilizada para auxiliar a análise de relação entre os dados documentais, quantitativos e qualitativos. Dentre os resultados o estudo apresenta as perspectivas de docentes do interior da Amazônia Brasileira pós formação, a partir da análise do perfil profissional e das concepções dos egressos do Parfor/Pedagogia da UFOPA, sobre seus saberes, práticas docentes e formação profissional. A análise mostra também os principais desafios educacionais enfrentados por eles no chão da escola pós-formação. Por fim, avaliam-se os resultados das contribuições dos saberes, práticas docentes e formação profissional desses profissionais para a melhoria da educação básica no interior da Amazônia Brasileira.

Keywords // Palavras-chave: Formação de professores. Parfor. Amazonia.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____ . Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em 05 jan 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Brasília: 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mar 2015.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Territórios educativos para educação integral. Brasília: MEC; SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

_____ . Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em 05 jan 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Brasília: 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mar 2015.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. LDB 1996: Vinte anos depois. Projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR): O Instituído e o Instituinte. In.: 38ª Reunião Nacional Anped – Democracia em Risco: A pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08ii_textoiriabrzezinski.pdf. Acesso em: Jun 2022.

CALIXTO, H. R. S.; COLARES, M. L. I. Sousa. Pedagogia: Leituras e Vivências na Formação. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

CAPES. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. 2019. Disponível em: http://antigo.capes.gov.br/educacao-basica/parfor. Acesso em: 13 fev. 2021.
GHIRALDELLI JR, P. História da Educação Brasileira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
_____. Política e Educação: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
_____ Pedagogia do oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
_____ . Educação e Mudança. 41. ed. São Paulo: Paz e terra, 2020.
SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
SAVIANI, D. (Org.). Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira. Vitória: EDUFES, 2010.
_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
_____. Educação: Do senso comum à consciência filosófica. 19. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
_____. Política e Educação no Brasil: O papel do congresso nacional na legislação do ensino. 7. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2015.

Protocolo Human-in-the-Loop para Feedback Formativo com IA Generativa: rubricas, auditoria docente e autorregulação dos alunos

Willian Arvey Molano Gabalan (1), Sayonara Miranda Oliveira (2)

1 - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
2 - Universidade do Estado da Bahia

O presente estudo propõe um protocolo human-in-the-loop para orientar a utilização de IA generativa (modelos de linguagem) na produção de feedback formativo, preservando a agência docente e reduzindo riscos pedagógicos, éticos e legais. Parte-se do entendimento de que um feedback eficaz não se limita à correção, mas constitui informação criterial que responde "onde estou, para onde vou e como avanço", privilegiando a tarefa, o processo e a autorregulação, com orientação sobre os passos seguintes (feedforward). Embora os modelos de linguagem de grande escala (LLMs) prometam um feedback rápido, evidências recentes no domínio da educação apontam limitações recorrentes: respostas genéricas, baixa priorização do que é mais relevante, fragilidade na interpretação do texto do aluno e riscos de enviesamento, sobretudo quando não existem critérios explícitos nem supervisão humana. Assim, uma adoção responsável exige governança: transparência quanto ao papel da IA, rastreabilidade do juízo formulado, proteção de dados e mitigação de vieses, mantendo o docente como decisor final. Conceber um protocolo operacional, auditável e escalável para o uso de IA generativa na produção de feedback formativo, ancorado em rubricas e na auditoria docente, e complementado por mecanismos que promovam a utilização ativa do feedback por parte do aluno. A metodologia consiste em organizar um protocolo em quatro camadas integradas. Na primeira, define-se uma rubrica do trabalho do aluno com critérios e descritores explícitos, tornando o desempenho esperado transparente e reduzindo a variabilidade avaliativa. Na segunda, a IA gera um esboço de feedback através de prompts estruturados e rubricados, exigindo a citação de evidências retiradas do próprio texto do aluno e impondo restrições (não inventar dados, não reescrever integralmente, e outros parâmetros dependendo da tarefa e área), além de orientar a priorização e o feedforward. Na terceira, realiza-se uma auditoria docente guiada por uma lista de verificação (veracidade, evidência, alinhamento com a rubrica, integridade académica, vieses, privacidade e adequação), com registo das edições efetuadas para garantir rastreabilidade e responsabilização. Na quarta, operacionaliza-se a utilização do feedback pelo aluno através da revisão do trabalho e de um breve registro de alterações (o que mudou e porquê), favorecendo a autorregulação e evitando uma aceitação passiva. Em termos prospetivos, espera-se que a ancoragem em critérios e evidências, combinada com a auditoria humana, reduza alucinações e imprecisões, eleve a qualidade do feedback (clareza, priorização e operacionalidade) e fortaleça a agência docente ao posicionar a IA como um suporte e não como uma substituição. Prevê-se também um maior envolvimento do aluno com o feedback, através de revisão orientada e do registo de alterações, bem como a disponibilização de instrumentos e métricas mensuráveis que possam orientar futuras validações e políticas institucionais.

Keywords // Palavras-chave: feedback formativo; IA generativa; human-in-the-loop.

[1] Hattie, J.; Timperley, H. The Power of Feedback. Review of Educational Research, 2007.

[2] Nicol, D.; Macfarlane-Dick, D. Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 2006.

[3] Shute, V. J. Focus on Formative Feedback. Review of Educational Research, 2008.

[4] Kasneci, E. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 2023.

[5] Urzúa, C. A. C. et al. Effects of AI-Assisted Feedback via Generative Chat on the Production of Academic Texts: A Systematic Review. Education Sciences, 2025.

[6] Yu, E. C. Y.; Evans, C. Evaluating Generative AI Feedback in Classroom Assessment: A Meta-Synthesis (33 revisões). NCIEA/Center for Assessment, 2025.

[7] Fajardo-Ramos, D. C.; Chiappe, A.; Mella-Norambuena, J. Human-in-the-loop assessment with AI: implications for teacher education in Ibero-American universities. Frontiers in Education, 2025.

[8] Pan, Y. Leveraging generative AI powered rubric-indexed feedback as a formative assessment strategy (estudo com feedback indexado à rubrica). Discover Computing, 2025.

Três Anos de Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional: O Projeto Coopera na Escola+ 21–23 e no Plano 23|24 Escola+

Sónia Maria dos Santos Peres Moreira (1), Vítor Hugo Oliveira (2), Luís Miguel Nunes Silva Alves Moreira (3)

1 - ESE I Politécnico do Porto
2 - inED
3 - INSIGHT

A Aprendizagem Cooperativa constitui uma metodologia promotora de aprendizagens ativas que estrutura pedagogicamente a cooperação entre alunos (Johnson et al., 1998; Kagan, et al., 2009; Silva et al., 2018; Slavin, 1996; Pujolàs, et al., 2023). A literatura demonstra que, no âmbito da Aprendizagem Cooperativa, a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação promocional face a face, as competências sociais e o trabalho em equipa são condições essenciais para o desenvolvimento articulado de competências académicas, sociais e socioemocionais. Ao recentrar o processo educativo nos alunos, valorizam se a participação ativa, a construção conjunta do conhecimento e a consolidação de práticas inclusivas e inovadoras, experienciadas e aprofundadas pelos docentes através de formação em contexto. Ao longo de três anos consecutivos de implementação do Projeto Coopera – Projeto Escola+ 21–23 e Plano 23|24 Escola+ – foi sendo aprofundado e ampliado um programa nacional de formação e acompanhamento em Aprendizagem Cooperativa, desenvolvido em estreita proximidade com Escolas e Centros de Formação de Escolas Associadas. Nos dois primeiros anos, o Programa Escola+ 21–23 lançou as bases de comunidades profissionais de aprendizagem e estruturou modelos de formação centrados na prática, envolvendo equipas, departamentos e docentes de diferentes níveis de ensino. No ano letivo de 2023/24, com o Projeto Coopera – Plano 23|24 Escola+, este movimento foi ampliado através da criação de novas Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP – Nível 1), de norte a sul do país, e do acompanhamento continuado das comunidades já existentes (Níveis 2 e 3), através de sessões presenciais, visitas às escolas e apoio direto em contexto. No conjunto dos três anos, as iniciativas mobilizaram 1760 professores e 15 201 alunos, desde a Educação Pré Escolar ao Ensino Secundário, superando largamente as expectativas iniciais e evidenciando um compromisso crescente das escolas com práticas colaborativas, cooperativas, inclusivas e centradas no aluno. Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, diários de aprendizagem grupal e trabalhos individuais finais (relatórios críticos), sendo analisados por meio de uma abordagem mista que integrou procedimentos de análise qualitativa – centrados na identificação de categorias emergentes e padrões de sentido – e análise quantitativa descritiva dos questionários, permitindo triangulação de evidências e maior robustez interpretativa. A presente comunicação descreve, analisa e discute: (1) os processos de formação contínua de professores em Aprendizagem Cooperativa ao longo dos três anos do Coopera; (2) os procedimentos metodológicos adotados e aprimorados; (3) o modelo de acompanhamento e suporte em contexto; e (4) os principais resultados observados e os impactos nas práticas pedagógicas e na cultura das escolas.

Keywords // Palavras-chave: Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). Advanced Cooperative Learning (3rd Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.

Kagan, S., & Kagan M. (2009). Kagan Cooperative learning. Kagan

Pujolàs, P., & Ramón, J. (2023). Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo (2.ª ed.). Ediciones Octaedro, S.L.

Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). Cooperar na sala de aula para o sucesso. Edições Pactor.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins Universit.

Pensamento Computacional e Literacia Estatística: Práticas de Ensino Exploratório integrando a Plataforma Hypatiamat no 4.º ano de escolaridade

Madalena Almiro (1), Filipa Pinto (1)(2), Rita Neves Rodrigues (1)(3)(4), Virgílio Rato (1), Ricardo Pinto (1)(5), Cecília Costa (3)(4), Fernando Martins (1)(2)(6)

1 – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal
2 – inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico de Coimbra
3 – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
4 – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro
5 – Associação Hypatiamat
6 – Instituto de Telecomunicações, Delegação da Covilhã

Em Portugal, as orientações curriculares de matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) destacam a importância de desenvolver o Pensamento Computacional (PC) nos alunos (Ministério da Educação [ME], 2021). O PC tem ganho relevância na investigação na área da educação (Carvalho et al., 2024), sendo o seu desenvolvimento fundamental para capacitar indivíduos, proporcionando-lhes competências para enfrentar os desafios atuais (Rodrigues et al., 2025). A literacia estatística é transversal a todas as áreas do saber, fazendo parte do nosso dia a dia, onde são fundamentais os diferentes tipos de pensamento estatístico (Martins et al., 2017). O recurso a artefactos digitais (AD) nas práticas letivas tem vindo a tornar-se cada vez mais frequente (Moorhouse & Wong, 2022), indo ao encontro do preconizado no currículo de matemática (ME, 2021).

Esta comunicação apresenta uma investigação de natureza mista, com caráter interpretativo e design de investigação-ação. No âmbito do estágio realizado no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano, identificaram-se dificuldades por parte dos alunos na organização e análise de dados quantitativos em diagramas de caule-e-folhas duplos. Além disso, constatou-se, que estes não demonstravam o desenvolvimento da capacidade do PC. O principal objetivo deste estudo foi analisar de que forma o uso das applets "Diagrama de Caule-e-Folhas" (DCF) e "Organização e tratamento de dados - moda, média e mediana" (OTD), da Plataforma Hypatiamat (PH), promove aprendizagens sobre representações gráficas (Diagrama de Caule-e-Folhas simples e duplo) e conceitos estatísticos, nomeadamente a moda, o mínimo e o máximo, desenvolvendo simultaneamente o PC.

Nas fases de pré e pós-intervenção, os alunos, individualmente, resolveram tarefas relacionadas com a construção e a análise do diagrama de caule-e-folhas e conceitos estatísticos. A intervenção integrou quatro sessões, estruturadas segundo Práticas de Ensino Exploratório (PEE) (Canavarro et al., 2012), envolvendo a resolução de tarefas com recurso aos AD da PH. Os dados qualitativos foram obtidos através da recolha de notas de campo, gravações, produções dos alunos e Narrações Multimodais. Os dados quantitativos foram obtidos usando critérios para obter os níveis de conhecimento e desempenho dos alunos na resolução das tarefas.

Os resultados evidenciaram que existem diferenças estatísticas significativas, entre as fases pré e pós-intervenção, no nível global de conhecimento e no desempenho global. Destaca-se que essa evolução na aprendizagem ocorreu relativamente: (i) ao conhecimento sobre diagramas de caule-e-folhas duplos, elementos fundamentais (título, fonte e legenda) e aos conceitos estatísticos (moda, mínimo e máximo); (ii) às dimensões de PC. Destaca-se que os alunos foram capazes de reconhecer padrões no processo de construção de um diagrama de caule-e-folhas duplo, descrever e ordenar as etapas da construção e decompor a construção do diagrama em tarefas mais simples.

Conclui-se que a integração das applets DCF e OTD nas PEE, contribuiu para que os alunos desenvolvessem o PC e em simultâneo, aprendizagens sobre o diagrama de caule-e-folhas (simples e duplo), a moda, o mínimo e o máximo. Acrescenta-se que este estudo contribui com uma proposta didática que promove em simultâneo o desenvolvimento do PC e de conhecimentos matemáticos sobre Dados e Probabilidades usando PH e PEE.

Keywords // Palavras-chave: Literacia_Estatística; Pensamento_Computacional; Plataforma_Hypatiamat; Práticas_de_Ensino_Exploratório; 1.º_Ciclo_do_Ensino_Básico.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/50008/2025 – Instituto de Telecomunicações (IT), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/50008/2025, UID/05198/2025– Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/05198/2025, UID/00194/2025 – CIDTFF com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025, UID/06185/2025 – SPRINT (Centro de Investigação & Inovação em Desporto, Atividade Física e Saúde) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/06185/2025, e no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência 2022.09720.BD, com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/2022.09720.BD.

Canavarro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: O caso de Célia. In A. P. Canavarro, L. Santos, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, & S. Carreira (Orgs.), Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática 2012. Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática. http://hdl.handle.net/10451/7041

Carvalho, J., Couceiro, T., Gomes, T., Neves Rodrigues, R. I., Sacramento, J., Pereira, R., Freitas, Y., Costa, C., & Martins, F. (2024). Desenvolver o pensamento computacional através do ensino exploratório numa aula de matemática do 4.º

ano de escolaridade. DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 22, 259–292. https://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.30107
Martins, F., Duque, I., Pinho, L., Coelho, A., & Vale, V. (2017). Educação pré-escolar e literacia estatística: A criança como investigadora (1.ª ed.). Psicosoma.
Ministério da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4.º ano. ME.
Moorhouse, B. L., & Wong, K. M. (2022). Blending asynchronous and synchronous digital technologies and instructional approaches to facilitate remote learning. Journal of Computers in Education, 9(1), 51–70.
Rodrigues, R. N., Costa, C., Gonçalves, S., & Martins, F. (2025). Evaluating Pre-Service Primary School Teachers' Scientific Knowledge on Computational Thinking. Educational Process International Journal, 18(1). https://doi.org/10.22521/edupij.2025.18.477

Educação Inclusiva: um panorama da formação inicial de professores em Portugal

Gabriela Oliveira (1), Louise Lima (1), Rui Trindade (1)

1 - Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Refletir sobre a formação inicial de professores implica reconhecê-la enquanto profissão fundamentada no conhecimento (Flores et al., 2024; Shulman, 1987; Tardif, 2002). Na sua dimensão profissional, integra um conjunto de experiências, conhecimentos, interações e competências que o professor desenvolve ao longo de sua carreira, iniciando-se na sua formação inicial (Formosinho, 2009; Fullan, 1991; Nóvoa, 2022; Tardif, 2002). Por outro lado, integra o "conhecimento pedagógico do conteúdo, da pedagogia e da didática, da filosofia, da sociologia e da história da educação, do currículo, da psicologia da educação, do contexto e do sistema educativo" (Flores et al., 2024, p. 5). É nesse sentido que importa compreender de que modo a formação inicial de professores reconhece o conhecimento profissional e a necessidade de uma formação congruente com a realidade escolar, tendo por compromisso a Educação Inclusiva. Isto porque, uma formação inicial de professores que tem por compromisso a Educação Inclusiva desenvolve profissionais reflexivos e críticos em relação as competências de sua profissão e sobre sua ação como professor (Tardif, 2002).

Levando em consideração as alterações introduzidas nos planos curriculares pelo Decreto-Lei n.º 9-A/2025 que altera o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensino Básico e Secundário, bem como o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores, esta comunicação apresenta o recorte de uma Tese de Doutoramento em desenvolvimento, que visa compreender como universidades públicas promovem a construção do conhecimento profissional à luz da Educação Inclusiva para os futuros professores. Assumindo uma abordagem qualitativa, centrada no paradigma fenomenológico-interpretativo, a recolha de dados integra a análise documental dos planos dos cursos de formação inicial de professores, questionário a nível nacional a estudantes e coordenadores de cursos; num estudo de caso coletivo de 4 IES, que integra entrevistas semiestruturadas dos coordenadores e grupos focais dos estudantes. Os dados recolhidos serão submetidos à análise de conteúdo. Tais opções metodológicas possibilitarão uma visão ampla e representativa do contexto nacional, permitindo o contato e a reunião de documentos essenciais e pertinentes para a construção da problemática do estudo (Coutinho, 2015; Morgado, 2022). O estudo resultará em um report que será divulgado aos decision-makers e stakeholders com recomendações para a promoção do conhecimento profissional na formação inicial de professores, tendo por compromisso a Educação Inclusiva.

Espera-se que este estudo forneça uma visão reflexiva e crítica sobre a preparação dos futuros professores, contribuindo significativamente para a promoção de um conhecimento profissional congruente com a realidade escolar, tendo como compromisso a Educação Inclusiva, para a aprendizagem de todos e de cada um dos alunos.

Keywords // Palavras-chave: conhecimento profissional; formação docente; inclusão.

Coutinho, C. (2015). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Leya.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. , pp. 2918–2928. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06 https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928–2943. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Decreto-Lei n.º9-A/2025, de 14 de fevereiro. Altera o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, e o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores. Diário da República, 1.ª série, n.º 32, 1–31. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2025/02/03201/0000200032.pdf

Flores, A., P. C. I., Melo, R. Q. (2024). Dimensões estruturantes da profissão docente. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacoes/Recomendacao_Dimensoes_da_Profissao_Docente.pdf

Formosinho, J. (Coord.). (2009). Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora.

Fullan, M. G. (1991). The new meaning of educational change. Teachers College Press.

Morgado, J. C. (2022). O estudo de caso na investigação em educação. De Facto Editores.

Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e a formação de professores. Revista Brasileira de Educação, 27, 1–20. https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Educational Researcher, 16(7), 4–14. https://doi.org/10.3102/00346543016007004

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Vozes.

O Início da Carreira Docente em Angola: Desafios das Políticas de Socialização Profissional

João Maria Bazonga Gomes (1), Lando Emanuel Ludi Pedro (1)

1 - Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda

Este estudo enquadra-se na área temática "Formação de professores e desenvolvimento profissional", analisa a produção de normativos legais que regulam a formação de professores em Angola, com enfoque nas políticas de indução e socialização profissional docente, entendidas como a transição entre a fase de formação/estágio e a inserção na carreira profissional, e o seu impacto na construção identitária de professores iniciantes. Adotando uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, o trabalho problematiza as políticas implementadas tanto por instituições formadoras quanto pelas secretarias provinciais de educação, responsáveis pela mediação entre a formação inicial e o exercício da profissão. Os resultados evidenciam lacunas significativas entre o prescrito nos normativos e a prática efetiva. Identificou-se a insuficiência de investimento em políticas estruturadas de indução profissional, refletida na precária capacitação de professores tutores e acompanhantes para a supervisão pedagógica, bem como na formação inadequada dos estagiários. Além disso, constatou-se a ausência de culturas colaborativas nas instituições formadoras e nas escolas de acolhimento, o que fragiliza a integração e socialização dos novos professores. Esses fatores contribuem para um processo de transição descontínuo, marcado por desafios que impactam negativamente a consolidação da identidade profissional docente. Conclui-se que a efetividade das políticas depende não apenas de revisões normativas, mas da criação de mecanismos institucionais que promovam articulação entre formação e prática, capacitação continuada de mentores e o fomento de ambientes colaborativos. Tais medidas são essenciais para assegurar que a transição da etapa formativa para a profissionalização seja um processo contínuo de desenvolvimento identitário e pedagógico.

Keywords // Palavras-chave: Carreira Docente; Socialização, Políticas.

AMADO, J. (2014). Manual de Investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.

ANGOLA. Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de Outubro – aprova o regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do ensino primário e de professores do ensino secundário. Diário da República, Luanda, 21 de Out. de 2020, Série 1, n. 168, p. 5193-5220

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1992). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves, 1992.

GOMES, J. M. G; PEDRO, L. E. L. (2023). A formação de professores no Ensino Secundário pedagógico em Angola: da riqueza dos discursos à pobreza da prática. Maringá: Viseu.

LAGASNERIE, A. (2021).Sair da nossa impotência política. Lisboa: BCF Editores.

NÓVOA, A. (2011). O regresso dos professores. Curitiba: Editora da Futuro Eventos.

NÓVOA, A. (2023). Jovens professores: o futuro da profissão. Revista Internacional de formação de professores, Itapetininga, v.8, p. 1-15.

Educação CTS e Pensamento Crítico e Criativo na Formação de Professores de Ciências no Brasil: um campo em ascenção

Sebastião Rodrigues-Moura (1), Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida (1), Leonir Lorenzetti (2)

1 - Instituto Federal do Pará, Brasil
2 - Universidade Federal do Paraná, Brasil

O presente estudo tem como objetivo analisar a Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) como promotora do Pensamento Crítico e Criativo (PCC) no Brasil, destacando sua influência na elaboração de recursos educativos e na prática docente. Caracteriza-se como uma investigação de natureza teórica (Coutinho, 2016), fundamentada em reflexões sobre a produção acadêmica brasileira recente, a qual revela que a consolidação deste campo está intrinsecamente ligada à necessidade de novos modelos de ensino. Os resultados indicam que, embora o PCC esteja em ascensão no ensino de Ciências, ainda há uma carência de materiais didáticos que traduzam as dimensões de habilidades e disposições de pensamento em estratégias práticas para a sala de aula (Bordoni, Silveira & Vieira, 2020; Silva, Santiago e Vieira, 2022; Fernandes et al, 2025). Observa-se que as produções nacionais, muitas vezes fragmentadas, demandam um desenvolvimento profissional de professores que vá além da teoria, capacitando-os para mediar a resolução de problemas sociocientíficos complexos e para aplicar critérios de avaliação mais inovadores (Silva & Güllich, 2020; Kiouranis & Gomes, 2022; Duarte et al., 2023; Cruz & Güllich, 2024). Conclui-se, portanto, que o fortalecimento do PCC no país depende da criação de recursos instrucionais contextualizados e de políticas de formação docente que superem as lacunas entre a pesquisa acadêmica e a realidade escolar, promovendo uma educação científica reflexiva e verdadeiramente alinhada aos desafios contemporâneos.

Keywords // Palavras-chave: CTS, Formação docente, Ciências, Brasil.

Bordoni, A. J., Silveira, M. P., & Vieira, R. M. (2020). Análise de sequências didáticas de química por meio de um instrumento para a avaliação do pensamento crítico e ensino CTS. Poiésis, 14(26), 380-402. https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/972

Coutinho, C. P. (2016). Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática (2. ed.). Almedina.

Cruz, L. L., & Güllich, R. I. C. (2024). Um estudo comparativo sobre o pensamento crítico: Conceitos, referências e estratégias de ensino e formação de professores de ciências em países latino-americanos. Investigações em Ensino de Ciências, 29(2), 588-620. https://ienci.if.urgs.br/index.php/ienci/article/view/3844

Duarte, B. M., Oliveira, R. S., Gomes, L. C., & Kiouranis, N. M. M. (2023). Orientações Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) / Pensamento Crítico (PC): O que pesquisas na Educação para a Ciência no contexto brasileiro nos revelam a respeito dessa articulação? Ensino e Tecnologia em Revista, 7(3), 908-923. https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/16839

Fernandes, C. G., Suart, R. C., Souza, J. A., & Thomasi, S. S. (2025). Pensamento crítico promovido em aulas de química orgânica durante a resolução de um estudo de caso por estudantes de graduação em química do ensino superior. Investigações em Ensino de Ciências, 30(1), 227-259. https://ienci.if.urgs.br/index.php/ienci/article/view/3933

Kiouranis, N. M. M., & Gomes, L. C. (2022). Orientações ciência, tecnologia e sociedade (CTS) e pensamento crítico no ensino de ciências: Compreensões tecidas a partir do mapeamento de pesquisas brasileiras. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 17(51), 285-305. https://www.redalyc.org/journal/924/92476009018/html/

Silva, E. L., Santiago, O. P., & Vieira, R. M. (2022). Pensamento crítico em uma sequência de ensino-aprendizagem com orientação ciência-tecnologia-sociedade tratando da temática combustíveis. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 21(2), 240–259. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen21/REEC_21_2_5_ex1854_612.pdf

Silva, V. S., & Güllich, R. I. C. (2020). Pensamento crítico no ensino de ciências: Revisão sistemática em publicações brasileiras. In Anais do I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências. Cerro Largo, RS.

Stress e bem-estar docente em Portugal: uma análise triangulada a partir do TALIS 2024

Nuno Baptista (1)(2), Liliana Faria (1)(2)

1 - Ministério da Educação, Ciência e Inovação
2 - Universidade de Évora

O bem-estar e o stress docentes têm vindo a afirmar-se como indicadores críticos da sustentabilidade dos sistemas educativos, particularmente em contextos marcados pela intensificação do trabalho, pela crescente burocratização e por dificuldades de recrutamento e retenção profissional. Em Portugal, a investigação empírica recente – incluindo teses de mestrado e doutoramento, bem como estudos de acesso aberto – tem evidenciado níveis persistentes de stress e burnout entre docentes, sublinhando o peso das condições organizacionais, mais do que de fatores individuais, na experiência profissional.

A presente comunicação analisa os padrões mais recentes de stress e bem-estar docente em Portugal com base nos dados do TALIS 2024 (OCDE), adotando uma abordagem de triangulação convergente. Para além da análise secundária de indicadores do TALIS 2024 relativos a fontes de stress, carga de trabalho, apoio da liderança escolar, perceção da valorização social da profissão e intenção de permanência na carreira, os resultados são interpretados à luz de: (i) dados nacionais sobre a estrutura demográfica e o envelhecimento do corpo docente (DGEEC); (ii) indicadores comparados sobre escassez e pressão sistémica na profissão docente (Education at a Glance 2025, OCDE); e (iii) enquadramentos recentes de segurança e saúde no trabalho e de saúde mental em Portugal, que reconhecem os riscos psicossociais como um problema estrutural de política pública.

Os resultados evidenciam que, em Portugal, o stress docente se associa predominantemente a fatores organizacionais – nomeadamente a sobrecarga não letiva, as exigências administrativas e fragilidades no apoio institucional –, em convergência com a evidência empírica nacional recente e com tendências internacionais. A articulação entre dados educativos, demográficos e de saúde reforça a leitura do bem-estar docente como uma variável sistémica, com implicações diretas na qualidade do ensino, na retenção profissional e na capacidade de renovação geracional do sistema educativo.

Conclui-se sublinhando a necessidade de políticas educativas e práticas de liderança escolar orientadas para a reorganização do trabalho docente, a redução da burocracia e o reforço do apoio organizacional, enquanto condições essenciais para a sustentabilidade da profissão docente e dos sistemas educativos.

Keywords // Palavras-chave: Stress; LderançaEscolar; TALIS2024.

Investigador na área das Ciências da Educação, com especialização em Pedagogia e Educação, encontrando-se a desenvolver doutoramento na Universidade de Évora. A sua investigação incide sobre liderança escolar, inteligência emocional, bem-estar docente e clima organizacional, articulando abordagens críticas e humanizadoras da educação. É licenciado em História e possui pós-graduação em Gestão e Administração Escolar, o que lhe confere uma perspectiva interdisciplinar entre história, organização escolar e políticas educativas.

As suas linhas de investigação centram-se na liderança educativa, nas competências socioemocionais em contexto escolar, na inovação pedagógica, nos novos lugares de educação, na cidadania digital e na educação como prática ético-afetiva. Desenvolve igualmente trabalho teórico no domínio da descolonização curricular, da justiça cognitiva e das epistemologias do Sul, com particular atenção aos contextos lusófonos.

É autor de artigos científicos com revisão por pares, publicados em revistas nacionais e internacionais, abordando temas como liderança emocional em agrupamentos escolares, retenção e exaustão docente, ecossistemas híbridos de aprendizagem, uso educativo das tecnologias digitais e educação como resistência ética e política. A sua produção académica combina metodologias mistas com abordagens ensaísticas e filosófico-pedagógicas.

O seu trabalho afirma-se pela articulação entre teoria e prática, pela valorização da experiência docente e por uma conceção da educação como espaço de cuidado, participação democrática e transformação social.

Artefatos semióticos e formação docente: Uma experiência de ensino - Aprendizagem em um curso de extensão

Franciliane Albuquerque Formiga (1), Francisco Régis Vieira Alves (1), Maria José Costa dos Santos (2), Francisco Cleuton de Araújo (1)

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Fortaleza
2 - Universidade Federal do Ceará

A formação de professores de Matemática constitui um campo profícuo de investigação, especialmente no que concerne o desenvolvimento de abordagens didáticas que medeiem a compreensão de estruturas abstratas. Esta pesquisa teve como alicerce a Teoria da Objetivação (TO) que concebe o ensino-aprendizagem como processos histórico-culturais de laboragem social e movimentação de saberes. Sob essa perspectiva, o conhecimento matemático emerge de interações sociais consubstanciadas por meios semióticos de objetivação. O estudo inseriu-se a partir da seguinte questão orientadora: Quais as contribuições de um curso de extensão, fundamentado na TO, para o fortalecimento docente e o aprofundamento conceitual acerca de sequências numéricas recorrentes mediadas pelas barras de Cuisenaire? O objetivo principal constitui-se em analisar como a mobilização desses materiais manipulativos potencializam a prática docente no ensino de padrões recursivos. Metodologicamente, a pesquisa inseriu-se em uma abordagem qualitativa de natureza teórico-prática envolvendo a vivências pedagógicas acerca dessas construções, com ênfase na sequência de Fibonacci. A coleta de dados ocorreu em um curso de extensão para professores que lecionam matemática em lócus acadêmico, utilizando-se gravações em áudio, registros de produções escritas e observação participante das interações em pequenos grupos. Os resultados preliminares indicaram que a mobilização desses artefatos favoreceu a emergência de múltiplas formas de expressão do pensamento matemático, permitindo a articulação entre gestos, linguagem oral e representações concretas. As interações evidenciaram, ainda, processos de tomada de consciência, nos quais os participantes identificaram padrões, compreenderam equivalências e formularam conjecturas sobre a natureza recursiva desses constructos. Conclui-se que o uso de artefatos semióticos na formação docente corrobora de forma significativa para o adensamento conceitual e fomenta práticas pedagógicas reflexivas, colaborativas e passíveis de replicação no Ensino Básico.

Keywords // Palavras-chave: Formação; Artefatos; Semiose; Sequências Numéricas.

ALVES, F. R. V.; CATARINO, P. M. M. C. Brasil x Portugal: pesquisas desenvolvidas no âmbito do ensino da história da matemática sobre sequências numéricas recorrentes. Revista de História da Educação Matemática, v. 8, p. 1–23, 2022. Disponível em: https://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/478.

ALVES, F. R. V., CATARINO, P. M. M. C. Vieira, R. P. M. & SPREAFICO, E. V. P. (2024). Combinatorial approach on the recurrence sequences: an evolutionary perspective. História da Matemática e Tecnologia. https://cidtff.ua.pt/artigos-em-revistas-2024

RADFORD, L.: Teoria da objetivação: uma perspectiva Vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021. ISBN: 978.65.5563-130-2.

RADFORD, L. De la teoría de la objetivación. Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 132-150, 2014. https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/123.

SANTOS, M. J. C. dos; ALMEIDA NETO, C. A. de. Teoria da Objetivação: reflexões sobre o engajamento nas aulas de matemática para uma aprendizagem colaborativa. REMATEC, Belém, v. 16, n. 39, p. 101–118, 2021. https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/27.

Estéticas do Lúdico: formação docente no ensino de arte

Ana Valéria de Figueiredo (1), Juan Carlo Moraes Coelho (1), Valéria Leite de Aquino (1)

1 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O lúdico faz parte da natureza humana e aprendemos a ler o mundo e criar novas possibilidades para ele enquanto brincamos. Autores como Huizinga (2001) e Caillois (2017) reconhecem no jogo e na brincadeira manifestações simbólicas e estruturantes da cultura, investigando seus desdobramentos históricos, antropológicos, sociológicos e filosóficos. Para esses pensadores, o jogo expressa formas de comunicação e interação social, expressa na arte, na linguagem, na educação e no trabalho, compondo um campo fundamental das relações humanas. O trabalho aqui apresentado é parte do Projeto de Iniciação Científica Estéticas do Lúdico, o brincar como poiésis e tem como objetivo central investigar jogos, brinquedos e brincadeiras nas memórias de infância de estudantes como narrativas de poéticas que encerram vivências e experiências estéticas, entendidas como poéticas da existência. Paulo Freire, em seu livro A importância do ato de ler (1989), nos brinda com a poética descrição de suas memórias de alfabetização, narrando ao leitor o processo de sua aprendizagem da leitura e escrita. Antes da decifração do código, o autor rememora o entorno sensorial no qual estava imerso, descrevendo o que denomina de "leitura do mundo", expressão característica ao longo de sua obra. Dessa forma, pensar o lúdico na arte e na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas e, dessa forma, buscar a estética da vida, pensando com a derivação do grego aísthesis, no sentido radical de "sentir com os sentidos" na elaboração poética, cotidianamente. Nesse sentido, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, têm centralidade nas interações humanas. Tomando por base os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento na infância de forma geral, devem procurar levar em conta, na sua elaboração, elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem escolar (Wajskop, 2001; Kishimoto, 2002; Brougère, 2002). Ainda, para além dessa modalidade de aprendizagem, poderíamos dizer que o lúdico trabalha a aprendizagem da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente, ação poética. Conforme Castro (s.d.; s.l.), poíesis é o "vigorar da mediação como medida de tudo que é e não é", relação que se manifesta no logos – a linguagem – e, portanto, na arte enquanto medida de toda obra, ao revelar o humano em diálogo com o mundo. Assim, estabelecer e inter-relacionar diálogos constitui parte das poéticas da existência, sendo o lúdico um de seus componentes essenciais nas formas de ser e estar no mundo. A partir dessa compreensão da existência como poíesis, emergem questões centrais para a pesquisa: de que modo as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância atravessam as poéticas da existência individual e coletiva? Como essas lembranças se materializam nos objetos do lúdico e que dimensões artísticas e culturais carregam? O que revelam sobre os lugares sociais que representam? Essas questões entre outras permeiam a concepção do projeto.

Keywords // Palavras-chave: Ludicidade. Ensino de Arte. Docência.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CASTRO, Manuel Antônio de. Dicionário de Poética e Pensamento (s.d.; s.l.). Disponível em: http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Po%C3%ADesis. Acesso em: 05 out. 2025.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p.57-78.

NORA, Pierre. Entre memória e História. A problemática dos lugares de memória. Revista Projeto História, 10. História e Cultura. São Paulo, PUC-SP – Programa de Pós-graduação em História, dez. 1993. p. 07-26.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. Arquivos da Memória, Antropologia, Escala e Memória, n.º 2 (Nova Série), 2007, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. p. 04-23. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-damemoria/ArtPDF/02_Elsa_Peralta%5B1%5D.pdf. Acesso em: 04 abril 2024.

PROJETO PORTINARI. Candido Portinari. Acervo. c2018. Disponível em: http://www.portinari.org.br/#. Acesso em: 20 out. 2024.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 2001.

YATES, Francis. A arte da memória. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

Financiamento: Bolsa de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Recursos digitais no ensino da matemática - Ideias de professores do 1° e 2° ciclos do ensino básico

Ema Mamede (1)

1 - CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho

A capacidade de as tecnologias digitais melhorarem a aprendizagem dos alunos no ensino de Matemática tem sido amplamente discutida. O National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2017) sublinha que "um programa de matemática de excelência integra o uso de ferramentas matemáticas e de tecnologia como recursos essenciais para ajudar os alunos a aprender e perceber as ideias matemáticas, raciocinar matematicamente e comunicar o seu raciocínio" (p. 5). Também os documentos das Aprendizagens Essenciais (Canavarro et al., 2018) destacam a importância do uso da tecnologia no ensino da Matemática referindo que "a tecnologia desempenha um papel especialmente relevante por facilitar a transição entre diferentes tipos de representação e análises com maior detalhe ou magnitude, inacessíveis sem os recursos tecnológicos" (p. 4). Sendo o professor mediador das aprendizagens dos alunos, constitui-se essencial ao processo de ensino e aprendizagem.

As conceções dos professores sobre o ensino da Matemática são determinantes na qualidade das suas práticas (Carrillo-Yañez et al., 2018). Conhecer as conceções e as práticas do professor é essencial para compreender como estas influenciam os processos de ensino e aprendizagem.

Importa, então, conhecer as ideias dos professores sobre a inclusão dos recursos digitais no ensino da Matemática. Este estudo procura conhecer as ideias de professores (N=24) sobre os recursos digitais no ensino da Matemática. Para tal, procura resposta às seguintes questões: 1) o que pensam os professores sobre os recursos digitais no ensino da Matemática? e 2) como integram os recursos digitais nas suas práticas de ensino da Matemática? Utilizou-se um inquérito por questionário, a professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, da escola pública.

A recolha de dados foi efetuada com recurso ao Google Forms. O questionário foi composto por duas partes, uma sobre o que pensam os professores acerca dos recursos digitais no ensino da Matemática, (conhecimento de recursos digitais, promoção da compreensão da matemática e exploração da matemática), outra sobre como integram os recursos digitais nas suas práticas de ensino da Matemática, (experiência prévia com recursos digitais, exploração de conteúdos matemáticos com recursos digitais, qualidade da aprendizagem da matemática, e integração de recursos digitais).

Os resultados sugerem que os professores conhecem vários recursos digitais com potencial para o ensino da matemática, mas usam apenas uma parte deles com os seus alunos; reconhecem a importância da integração destes recursos para fomentar a compreensão matemática dos alunos, desenvolver competências digitais dos alunos, aumentar a motivação dos alunos para aprender matemática e promover a autonomia dos alunos; reconhecem a importância destes recursos serem utilizados a par com outros mais tradicionais; e destacam constrangimentos na integração de recursos digitais na aula que se prendem com a indisponibilidade de recursos em boas condições de funcionamento e com a existência de um fraco sinal de Internet na sala de aula.

Keywords // Palavras-chave: professores-do-1º-CEB, professores-do-2º-CEB, ensinar-matemática, recursos-digitais.

Canavarro, P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia,
M., Correia, P, Marques, P., & Espadeiro, R. G. (2018). Aprendizagens Essenciais - Matemática.
ME-GDE. https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico.

Carrillo-Yáñez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila,
D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, Á., Ribeiro, M., & Muñoz-Catalán, M.
(2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. Research in
Mathematics Education, 20(3), 236–253. https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981

ICRE2026-25089

Integração das artes na formação inicial de professores: contributos da literatura e de documentos orientadores para práticas inclusivas e de bem-estar no 1.º CEB

Cláudia Maria dos Santos Gigante (1)

1 - Universidade Lusófona

A integração das artes na formação inicial de professores tem sido apontada como um caminho para enriquecer experiências de aprendizagem, promover a participação e apoiar dimensões socio-emocionais. Contudo, persistem desafios na articulação entre educação artística, inclusão e bem-estar, especialmente na transposição de princípios gerais para práticas pedagógicas concretas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os objectivos são: (1) Sistematizar evidência e tendências da literatura sobre integração das artes na formação inicial de professores; (2) Identificar princípios e recomendações presentes em documentos orientadores (currículos, perfis de desempenho, orientações pedagógicas e referenciais) relevantes para o 1.º CEB; (3) Propor um quadro de referência que apoie o desenho de unidades curriculares e tarefas formativas em educação artística, com foco em qualidade, inclusão e bem-estar.

A metodologia baseia-se na revisão de literatura (narrativa com critérios explícitos) e análise documental. A pesquisa bibliográfica incide sobre estudos recentes em educação artística e formação de professores, privilegiando publicações académicas e relatórios de entidades reconhecidas. Em paralelo, procede-se à recolha e análise de documentos curriculares e orientadores pertinentes para a formação docente e para o 1.º CEB. A análise recorre a categorização temática, organizando os resultados em dimensões como: (i) modelos de integração (interdisciplinaridade, arts-based learning, projectos); (ii) estratégias inclusivas e multimodais; (iii) avaliação formativa em contextos artísticos; (iv) bem-estar, pertença e participação.

Os resultados esperados são a dentificação de princípios convergentes e lacunas recorrentes; mapeamento de orientações que sustentem práticas artísticas inclusivas; e apresentação de um quadro de referência com implicações directas para o desenho curricular em licenciaturas de Educação Básica e áreas afins.

Keywords // Palavras-chave: formação inicial; educação; currículo; inclusão.

O desenho cultivado como mediação cognitiva em museus de ciência: Inovação pedagógica e engajamento com artefatos

Walter Rodrigues Marques (1), Rosa Iavelberg (1)

1 - Universidade de São Paulo (USP)

Esta pesquisa investiga o papel do desenho como metodologia ativa e inovadora para a aprendizagem em ambientes de educação não formal, especificamente em museus de ciência. Fundamenta-se na perspectiva do "desenho cultivado" de Rosa Iavelberg, que compreende a prática do desenho não como um dom nato, mas como uma linguagem que se desenvolve por meio da cultura, do ensino e da interação com referências visuais e espaciais. No contexto museal, o desenho deixa de ser apenas uma representação estética para tornar-se uma ferramenta de investigação do mundo. A pesquisa tem como objetivo geral analisar como a proposta de produção de desenhos (individuais, colaborativos e de memória) de artefatos do museu potencializa o engajamento cognitivo e a construção de conhecimento. Busca-se compreender o desenho como um registro processual que permite ao sujeito apropriar-se de conceitos científicos complexos através da observação atenta e da interpretação visual. A metodologia empregada desloca o estudante da posição passiva de espectador para a de observador ativo. A abordagem consiste na mediação didática durante a visita ao museu, onde são propostos três momentos distintos de registro gráfico: 1) Desenho de observação individual, focado na percepção de detalhes e características formais dos artefatos; 2) Desenho colaborativo, incentivando a troca de percepções e a construção coletiva de modelos explicativos; e 3) Desenho de memória, realizado após a visita para avaliar a retenção e a significação da experiência. Como discussão e resultados esperados, propomos que: teoricamente, a pesquisa dialoga com a necessidade de multimodalidade na educação científica. À luz de Iavelberg, discute-se que o "cultivar" o desenho no museu permite que o aluno utilize o pensamento e a percepção visual para organizar conceitos. Os resultados esperados apontam que esta prática favorece a concentração e a elaboração mental, transformando a visita em uma experiência de aprendizagem profunda. O desenho atua como um organizador do pensamento, facilitando a mediação entre o sujeito e o objeto, constituindo uma valiosa inovação pedagógica que rompe com a mera contemplação. Proposta de atividade prática: Como aplicação prática, propõe-se a oficina "O olhar investigador". Os alunos recebem um caderno de campo e, diante de um artefato (como um sambaqui/fóssil, uma peça de cerâmica, de pedra ou adornos indígenas), são orientados a realizar um "desenho em camadas": primeiro, o contorno externo (forma); segundo os detalhes internos e conexões (mecanismo/biologia); e terceiro, uma anotação visual explicativa (como eles imaginam o objeto). Por fim, em grupos, devem unir seus desenhos para criar um painel que explique a história do artefato para outros visitantes, exercitando o desenho como comunicação e cultura.

Keywords // Palavras-chave: Desenho Cultivado; Arte/Educação; Mediação; Cognição.

CARVALHO, C. Quando a escola vai ao museu. – Campinas, SP: Papirus, 2016.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 3. ed. – São Paulo: Panda Educação, 2020.

DEWEY, J. Arte como experiência. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DONDIS, A. D. Sintaxe da linguagem visual. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERRAZ, M.H.C.T.; FUSAR, I. M.F.R. Arte na Educação escolar. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo. A temática indígena na escola: subsídio para os professores. 1. ed. – 3. reimpr. – São Paulo: Contexto, 2020.

GELL, Alfred. Arte e agência: uma teoria antropológica. – São Paulo: Ubu Editora, 2020.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. - Porto Alegre, Artmed, 2003.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. 3. ed. - Porto Alegre, Zouk, 2021.

IAVELBERG, Rosa. Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula. - Porto Alegre, Penso, 2017.

VERGÈS, Françoise. Decolonizar o museu: programa de desordem absoluta. – São Paulo: Ubu Editora, 2023.

HISTOESE as a Conceptual and Pedagogical Framework for Teacher Education: Historical Awareness, Heritage and Sustainability

Gonçalo Marques (1), Raquel Oliveira Martins (1)

1 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Contemporary education faces increasing challenges related to historical disaffection, superficial engagement with cultural heritage and the fragmentation of knowledge in digitally mediated societies. In teacher and educator education, these challenges are particularly evident in the difficulty of articulating historical understanding (Barton & Levstik, 2004; Doussot, 2019), heritage interpretation (Tilden, 2007) and sustainability-oriented pedagogical practices in a coherent and meaningful way (Marques e Martins, 2026).

This paper presents the HISTOESE model (History Education for Sustainable Environments) as a conceptual and pedagogical framework designed to support the initial and in-service education of educators and teachers (Marques, 2025). Rooted in the fields of Heritage Education, History Didactics and Educational Sciences, HISTOESE integrates historical awareness, critical interpretation of heritage, participatory learning approaches and sustainability education within a unified pedagogical structure. The model is conceptually anchored in the notion of a Pedagogy of Memory, understood as an educational approach that promotes reflective engagement with the past as a resource for ethical, civic and sustainable action in the present (Council, 2017).

Methodologically, the paper adopts a theoretical and conceptual analysis, informed by educational policy framework, international guidelines on heritage and sustainability (UNESCO 2021a, 2021b), and recent research on innovative pedagogical practices. The HISTOESE model is presented through its core dimensions, pedagogical principles, and implications for teacher education, highlighting its potential to foster historical consciousness, professional reflexivity, and interdisciplinary teaching practices.

The contribution argues that HISTOESE offers a robust and transferable framework for educator and teacher education, capable of responding to contemporary educational demands by reconnecting historical knowledge, heritage, and sustainability in meaningful learning environments (Harland & Wald, 2018). The paper concludes by discussing the relevance of the model for research in education and for the design of teacher education curricula oriented towards socially responsible and culturally informed pedagogical practices.

Keywords // Palavras-chave: Teacher Training, HISTOESE model.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). Teaching history for the common good. Lawrence Erlbaum Associates.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university (4th ed.). McGraw-Hill Education.

Council of Europe. (2005). Council of Europe framework convention on the value of cultural heritage for society (Faro Convention). https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention

Council of Europe. (2017). Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe Publishing.

Doussot, S. (2019). Case studies in history education: Thinking action research through an epistemological framework. Educational Action Research, 28(2), 310–324. https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1580597

Harland, T., & Wald, N. (2018). Curriculum, teaching and powerful knowledge. Higher Education, 76(4), 615–628. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0233-1

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 559–603). Sage.

Marques, G. M. (2025). Heritage education, sustainability and community resilience: The HISTOESE PBL model. Sustainability, 17(21), 9891. https://doi.org/10.3390/su17219891

Marques, G. M., & Martins, R. O. (2026). No Room for Clio? Digital Approaches to Historical Awareness and Cultural Heritage Education. Tourism and Hospitality, 7(1), 11. https://doi.org/10.3390/tourhosp7010011

Tilden, F. (2007). Interpreting our heritage (4th ed.). University of North Carolina Press.

UNESCO. (2021a). Teaching and learning with living heritage: A resource kit for teachers. UNESCO. https://ich.unesco.org/doc/src/52066-EN.pdf

UNESCO. (2021b). Learning to live together: Education for peace and sustainable development in a time of forced displacement. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por

ICRE2026-26825

Convivência pedagógica no processo ensino-aprendizagem: Retratos de atividades e relações vividas na Amazônia Amapaense

Danielle Dias da Costa (1), Maria Eliza Mattosinho Bernardes (2)

1 - Universidade do Estado do Amapá
2 - Universidade de São Paulo

Este estudo analisa a investigação sobre a convivência pedagógica no processo de ensino, estudo e aprendizagem, tomando como objeto de investigação as vivências de sete docentes da educação básica do Estado do Amapá. A problemática central reside na compreensão de que a convivência escolar, frequentemente reduzida a aspectos disciplinares ou administrativos, possui uma dimensão pedagógica intrínseca, que se manifesta na organização intencional do ensino e na atividade comum entre sujeitos em contextos socioculturais específicos.

Ancorado na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, o referencial teórico utiliza o conceito de vivência (perejivanie) para compreender a unidade indissociável entre o sujeito e o meio, revelando como o docente na Amazônia amapaense objetiva de forma afetiva e cognitivamente sua prática. Complementarmente, a sala de aula é analisada como um espaço de interações orgânicas que materializam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vygotsky, a ZDP constitui o campo de possibilidades gerado pela colaboração mediada; nela, a convivência só promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores quando orientada pela intencionalidade mediadora do professor.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo de natureza qualitativa. O corpus foi constituído por entrevistas semiestruturadas realizadas com professores da rede estadual, abrangendo tanto o contexto urbano – em escolas centrais e periféricas de Macapá – quanto o contexto do campo, por meio do sistema modular de ensino e de escola de tempo integral, localizada fora da capital. A análise dos dados seguiu os preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), pela qual foi possível delimitar os resultados em dois eixos centrais que explicam a dinâmica das relações escolares.

No primeiro eixo, Práticas Colaborativas e Intencionalidade Mediadora, os resultados revelam que a convivência pedagógica é uma construção intencional, e não um subproduto passivo do meio. O docente atua como sujeito que organiza as ações de mediação do conhecimento que transforma o cotidiano em vivência (perejivanie), conectando o conteúdo escolar à realidade objetiva e afetiva dos alunos. Especialmente no ensino modular, essa imersão permite integrar saberes locais, garantindo que o significado social do conhecimento encontre sentido subjetivo e promova o desenvolvimento humano integral.

No segundo eixo, A ZDP como Campo de Convivência, a escola é identificada como um território de ajuda mútua onde a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se materializa na coletividade. Redes de solidariedade entre professores e alunos criam condições que potencializam a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, utilizando o suporte coletivo como meio para superar situações de dificuldades de aprendizagem. Assim, a ZDP transita de conceito abstrato a um espaço social de interatividade e diálogo, essencial para a resistência pedagógica e a emancipação dos sujeitos no contexto amapaense.

Em suma, o estudo conclui que a práxis pedagógica na Amazônia amapaense é uma forma de reexistência. Quando a convivência pedagógica é pautada na intencionalidade mediadora e no fortalecimento da ZDP, ela cria condições que visam a superação da alienação e busca transformação da subjetividade dos sujeitos, reafirmando a função social da escola como espaço de humanização e desenvolvimento das potencialidades humanas em suas condições sociais concretas.

Keywords // Palavras-chave: Convivência Pedagógica. Vivência. Amazônia Amapaense.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNARDES, M. E. M. Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: Editora CRV, 2012.

BERNARDES, M. E. M.; BARBOSA, A. P.; LOPES, M. A. C. Desdobramentos da pandemia Covid-19 na educação formal: uma análise da unidade afeto-cognição. Revista Interinstitucional de Educação e Tecnologia (RIET), v. 2, n. 2, p. 218-245, 2021.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 37, n. 3, p. 675-688, 2017.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas IV: psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.

Utilização da Plataforma Hypatiamat na promoção da aprendizagem da área do retângulo: Uma Prática de Ensino Exploratório no 4.º ano de escolaridade

Filipa Pinto (1)(2), Daniela Matos Dias (1), Patrícia Santos Luís (1), Rita Lopes Freire (1), Rita Neves Rodrigues (1)(3)(4), Fernando Martins (1)(2)(5)

1 – Instituto Politécnico de Coimbra
2 – inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico de Coimbra
3 – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
4 – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro
5 – Instituto de Telecomunicações, Delegação da Covilhã

A articulação entre as Práticas de Ensino Exploratório (PEE) e os artefactos digitais surge na literatura como uma estratégia eficaz para a compreensão de conceitos matemáticos complexos (Pinto et al., 2022; Souza et al., 2025; Verdasca et al., 2020). Segundo as orientações curriculares de matemática para o Ensino Básico, as ferramentas tecnológicas têm elevado potencial para o ensino e a aprendizagem da matemática (Ministério da Educação, 2021).

Esta comunicação apresenta uma proposta didática focada no conceito de área, estruturada segundo PEE (Canavarro et al., 2012). A proposta didática foi implementada por três professoras estagiárias, numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que revelava dificuldades no cálculo da medida da área. O objetivo desta proposta visava compreender de que forma a utilização da applet "Áreas III – Retângulo", da Plataforma Hypatiamat (PH), promove o aprofundamento dos conhecimentos dos alunos sobre o cálculo da medida da área do retângulo em alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Deste modo, implementaram-se duas sessões de 90 minutos, em que os alunos resolveram tarefas, onde tinham de implementar estratégias de pavimentação e contagem, evitando a introdução prematura de fórmulas abstratas e promovendo a compreensão da generalização da expressão de cálculo da área do retângulo. Para mediar a aprendizagem dos alunos e a exploração da PH, foram construídos guiões de exploração estruturados. Antes da implementação da proposta didática, os alunos resolveram uma tarefa para analisar as suas dificuldades e os seus conhecimentos sobre o cálculo de áreas de figuras geométricas. Depois da implementação da proposta, os alunos realizaram uma tarefa semelhante, de forma a analisar os seus conhecimentos adquiridos.

A análise das tarefas efetuadas pelos alunos antes da implementação da proposta didática evidenciou que estes tinham dificuldades no reconhecimento do m2, na generalização da expressão do produto entre o comprimento e a largura e na compreensão do espaço efetivamente ocupado. Após a implementação, a análise das tarefas realizadas evidenciou a compreensão da área como o preenchimento de superfícies por uma unidade de medida padrão (1m²). Esta evolução mostrou que o raciocínio dos alunos supera a simples aplicação da fórmula, visualizando a área como uma pavimentação, tal como preconizado por Alonso et al. (2025), Menino e Farinha (2025) e Bennett et al. (2012). Verificou-se também que os alunos melhoraram a descrição dos seus raciocínios, evoluindo de registos simples para descrições mais completas e contextualizadas, resultado da estruturação dos guiões de exploração (Freitas et al., 2024). A fase de discussão da PEE promoveu a aprendizagem colaborativa, permitindo o confronto de diferentes ideias e estratégias de resolução, indo ao encontro de Freitas et al. (2025).

Conclui-se que a applet da PH, articulada com guiões de exploração, funcionou como uma ferramenta epistémica, promovendo a construção ativa do conhecimento matemático pelos alunos. Esta proposta didática evidencia que o uso da applet da PH, como ferramenta epistémica nas PEE, promove efetivamente aprendizagens sobre o conceito de área de figuras geométricas.

Keywords // Palavras-chave: Artefactos_Digitais, Práticas_de_Ensino_Exploratório, Geometria_e_Medida, 1.º_Ciclo_do_Ensino_Básico.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/50008/2025 – Instituto de Telecomunicações (IT), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/50008/2025, UID/05198/2025 – Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/05198/2025, UID/00194/2025 – CIDTFF com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025, UID/06185/2025 – SPRINT (Centro de Investigação & Inovação em Desporto, Atividade Física e Saúde) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/06185/2025, e no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência 2022.09720.BD, com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/2022.09720.BD.

Alonso, B., Zanella, S. & Gomes, L. (2025). Da Multiplicação ao Conceito de Área: Teoremas-em-Ação mobilizados por estudantes do Ensino Fundamental. Revista de Educação Matemática, 24(2025), 01-25. https://doi.org/10.37001/remat25269062v24id564

Bennett, A. B., Burton, L. J., & Nelson, L. T. (2012). Mathematics for elementar teachers: a conceptual approach (9.ª ed.). McGraw-Hill.

Canavarro, A., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. In L. Santos, A. Canavarro, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, & S. Carreira (Eds.), Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática: Práticas de ensino da matemática (pp. 255–266). Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.

Freitas, Y., Abbasi, M., Brito-Costa, S., Pinto, R., Rato, V., & Martins, F. (2024). Exploratory teaching: Integrating applet to teach arithmetic multiplication operation. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education

20(12). https://doi.org/10.29333/ejmste/15666
Freitas, Y., Martins, F., Moral-Sánchez, S.-N., & Ruiz-Rey, F.-J. (2025). Actions of a trainee teacher in orchestrating mathematical discussions. Educational Process: International Journal, 14(1), 2-19. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.38
Menino, H., & Farinha, S. (2025). Aprendizagem compreensiva da medida de área de um retângulo no 3.º ano do ensino primário. Educación Matemática, 37(1), 221-240. https://doi.org/10.24844/EM3701.08
Mestre, C. (2022). A Planificação de uma Tarefa centrada no Desenvolvimento do Raciocínio Matemático. In Instituto Politécnico de Setúbal (Ed.), Desenvolver o Raciocínio Matemático dos Alunos: Práticas e Desafios (pp. 75-90). Instituto Politécnico de Setúbal. https://share.google/WTaH0Vbfn0JuP4Hos
Ministério da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4.º ano. ME.
Pinto, R., Martins, J., & Martins, F. (2022). Projeto Hypatiamat, artefactos digitais para ensinar e aprender matemática. In F. Martins, R. Pinto, & C. Costa (Eds.), Artefactos digitais, Aprendizagens e Conhecimentos didático (pp. 10–30). Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra. https://www.researchgate.net/publication/366894527_Artefactos_Digitais_Aprendizagens_e_Conhecimento_Didatico_-_Contributos_para_Promover_a_Compreensao_da_Matematica
Souza, M., Caletti, L., Coelho, A., Lima, L., & Azevedo, A. (2025). Tecnologias digitais na educação: desafios e perspectivas para a aprendizagem do século XXI. Missioneira, 27(9), 529-541. https://doi.org/10.46550/g4rzcv13
Verdasca, A., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., & Magro-C, T. (2020). Melhorar aprendizagens em matemática pelo uso intencional de recursos digitais. PNPSE. http://hdl.handle.net/10174/28899

Desempenho de estudantes da Licenciatura em Educação Básica em tarefas de Pensamento Computacional sem recurso à tecnologia.

Maria de Fátima Pereira de Sousa Lima Fernandes (1), Sara Cristina Magalhães Gomes Ribeiro (1)

1 - Escola Superior de Educação de Viana do Castelo

O pensamento computacional é uma das seis capacidades matemáticas transversais consideradas nas Aprendizagens Essenciais (AE) de Matemática para o Ensino Básico, a desenvolver em articulação com os vários temas matemáticos e outras capacidades gerais (Mestre et al., 2025). Em Portugal, esta capacidade é integrada pela primeira vez no atual documento curricular, alinhando-se com a crescente valorização do pensamento computacional nos currículos de Matemática a nível internacional (Canavarro et al., 2021). O pensamento computacional constitui uma capacidade essencial para a participação ativa na sociedade contemporânea, cabendo à escola promovê-lo desde os primeiros anos de escolaridade, em articulação com a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação.

Torna-se, assim, fundamental desenvolver também estas capacidades nos futuros educadores e professores dos primeiros níveis educativos.

Neste enquadramento, foram aplicadas, a 80 estudantes do 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica de uma Escola Superior de Educação pública portuguesa, tarefas promotoras do desenvolvimento do pensamento computacional, sem recurso ao computador, reforçando a ideia de que esta capacidade também se pode desenvolver com atividades desconectadas(unplugged activities) (Carvalho et al., 2023; Mestre et al., 2025). As tarefas foram implementadas no âmbito de uma Unidade Curricular do curso, durante a abordagem do tema Resolução de Problemas, e resolvidas em pequeno grupo.

O estudo tem como principal objetivo caracterizar o desempenho dos estudantes na resolução das tarefas, com foco nas capacidades transversais evidenciadas. Recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, tendo os dados sido recolhidos através da observação(com registo em notas de campo) e da análise documental dos registos escritos produzidos pelos grupos na resolução das tarefas. Definiram-se categorias alinhadas com as AE de Matemática, contemplando o raciocínio, a comunicação, as representações e as práticas do pensamento computacional, com destaque para abstração, a decomposição, o reconhecimento de padrões e a depuração (Espadeiro, 2021). Os dados foram submetidos a um processo de análise de conteúdo (Bardin, 2011), envolvendo a sua leitura, codificação e posterior categorização, com o objetivo de identificar evidências das capacidades transversais mobilizadas pelos estudantes.

Os resultados preliminares sugerem que os estudantes recorrem a estratégias de resolução e representações diversas e mobilizam práticas associadas ao pensamento computacional, ainda que com níveis distintos de explicitação e formalização. Observou-se que a exploração das tarefas em pequenos grupos favorece a comunicação e o raciocínio matemático. Estes indícios apontam para a pertinência da integração intencional de tarefas desconectadas na formação inicial de professores.

Keywords // Palavras-chave: Pensamento computacional; Tarefas; Capacidades matemáticas.

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

Canavarro, A. P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P., & Espadeiro, G. (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática no Ensino Básico. ME-DGE.

Carvalho, R., Espadeiro, R. G., & Branco, N. (2023). Contributos para o desenvolvimento do pensamento computacional em matemática: Materiais de apoio para os professores do 1.º ciclo do ensino básico. APM.

Espadeiro, R. G. (2021). O pensamento computacional no currículo de matemática. Educação e Matemática, (162), 5-10.

Mestre, C., Branco, N., & Espadeiro, R. G. (2025). Pensamento computacional no ensino básico. DGE.

Internacionalização na formação inicial de professores em Portugal: O olhar dos formadores

Gabriela Oliveira (1), Thiago Freires (1), Leanete Dotta (1), Daniela Pinto (1), Rita Tavares de Sousa (1)

1 - Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Compreende-se a internacionalização do ensino superior como um processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, nas funções ou nos modos de ensino da educação superior (Knight, 2003). Processos dessa natureza têm-se tornado parte integrante da missão estratégica das universidades sob a influência de políticas supranacionais (Altbach & Knight, 2007; de Wit, 2011). Consequentemente, o campo da formação de professores tem vindo, gradualmente, a ser atravessado pelo fenómeno da internacionalização, traduzindo-se num entendimento de que o ensino se caracteriza como uma profissão cosmopolita num cenário de interconectividade global. Impulsionada por dimensões económicas e culturais, a Internacionalização da Formação de Professores (IFP) responde aos desafios da crescente mobilidade e da diversidade linguística e cultural no campo social (Dooly & Villanueva, 2006; Kim, 2023; Larsen, 2016; Li & Santoro, 2023; Ollerhead et al., 2023). O paradigma central da IFP reside no desenvolvimento social amplo, mediado por professores dotados de uma mentalidade global e de competências interculturais (Sjøen, 2023). Face a esse cenário, o objetivo principal desta comunicação assenta na discussão de dados que organizam o modo como formadores de professores de mestrados em ensino para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário concebem e operacionalizam estratégias de internacionalização junto de futuros professores. Os dados foram produzidos no âmbito de um estudo exploratório cujo objetivo passa pelo mapeamento da IFP no contexto português. Assim, serão apresentados e discutidos os resultados da análise de conteúdo de tipo temática de um conjunto de 18 entrevistas semiestruturadas realizadas a formadores de professores de diferentes áreas disciplinares: Artes e Humanidades (n= 6), Ciências (n= 6) e Desporto (n= 6). Essas entrevistas abrangem a participação de formadores de professores de todas as regiões de Portugal, incluindo as ilhas. Os resultados sugerem conceções heterogéneas no que respeita à dimensão da internacionalização, revelando nuances de uma visão dicotómica sustentada entre perspetivas alinhadas à mobilidade física e outras mais consistentes com a emergência de práticas de internacionalização em casa. Adicionalmente, os resultados permitem identificar facilitadores, barreiras e desafios no sentido de se promover a IFP, oferecendo um referencial para se pensar o desenho de políticas que alinhem a formação inicial de professores às exigências de uma sociedade hiperconectada em que impera a superdiversidade.

Keywords // Palavras-chave: internacionalização; formação de professores; interculturalidade.

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. Journal of Studies in International Education, 11(3-4), 290–305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Dooly, M., & Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. European Journal of Teacher Education, 29(2), 223–240. https://doi.org/10.1080/02619760600617409

Kim, H. J. (2023). Culturally responsive pedagogy amid the internationalization of teacher education: self-study of teaching international teacher candidates in U.S. teacher education program. Studying Teacher Education, 20(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2228321

Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. International Higher Education, 33, 2–3.

Kuzmina, S. A., Foo, S. F., Matviienko, O. V., & Glazunova, T. V. (2023). Advancing internationalization agenda amidst the war in Ukraine: Kindness and trauma-informed teaching project in teacher education. 9th International Conference on Higher Education Advances, 83–90. http://dx.doi.org/10.4995/HEAd-23.2023.16252

Larsen, M. (2016). Globalisation and internationalisation of teacher education: A comparative case study of Canada and Greater China. Teaching Education, 27(4), 396–409. https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1163331

Li, H., & Santoro, N. (2023) Scottish and Chinese teacher educators' understandings of, and practices in the internationalisation of teacher education. Journal of Education for Teaching, 49(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2003162

Ollerhead, S., Melo-Pfeifer, S., & Chik, A. (2023). Building a virtual transnational space for initial teacher education with Australian and German students. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 45(3), 1–17. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2179579

Sjøen, M. M. (2023) From global competition to intercultural competence: What teacher-training students with cross-cultural teaching experience should be learning. Scandinavian Journal of Educational Research, 67(1), 140–153. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1990121

de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). Internationalization of higher education. European Parliament, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf

ICRE2026-28298

Ecossistemas Colaborativos: liderar para capacitar Plano de Ação de Melhoria com foco no desenvolvimento holístico dos alunos

Sofia Gonçalves (1)(2), João Oliveira (1), Mário Rocha (1)

1 - Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra
2 - inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico de Coimbra

Num mundo VICA(1), globalizado e num contexto de transformações sociais cada vez mais aceleradas, são colocados enormes desafios às escolas, sobretudo às suas lideranças. O envelhecimento do corpo docente e a escassez de Formação Contínua relevante e adequada, conjugados com as dificuldades crescentes de colaboração profissional e os seus impactos no sucesso educativo, deram o mote ao Projeto "Ecossistemas Colaborativos: liderar para capacitar – Plano de Ação de Melhoria com foco no desenvolvimento holístico dos alunos". A investigação em Educação tem vindo a destacar a importância que lideranças eficazes possuem na promoção da inovação e da inclusão. A presente comunicação propõe-se apresentar o desenho de um projeto com base num Plano de Ação de Melhoria (PAM) para escolas públicas e privadas, focado na capacitação docente, trabalho colaborativo e reforço das competências das lideranças, visando o desenvolvimento integral dos alunos. A observação crítica de unidades orgânicas escolares portuguesas identificou fragilidades na formação e colaboração docente, assim como nas lideranças pedagógicas. Neste sentido, foi desenvolvido o projeto "Ecossistemas Colaborativos: liderar para capacitar – Plano de Ação de Melhoria com foco no desenvolvimento holístico dos alunos" centrado na capacitação de lideranças, na formação contínua docente e no fomento do trabalho colaborativo em contexto escolar.

O Plano de Ação de Melhoria (PAM) estruturou-se em três eixos de intervenção prioritária: Formação e Capacitação Docente, Criação de Comunidades de Prática, e Reforço das competências das Lideranças. Os objetivos gerais delineados incluem promover o desenvolvimento profissional docente, estimular a criação de ambientes de trabalho colaborativos, potenciar a qualidade do ensino e das aprendizagens através de práticas pedagógicas colaborativas inovadoras e fortalecer uma cultura colaborativa de escola. A implementação de oito ações estratégicas, como oficinas sobre metodologias ativas, círculos de estudo sobre avaliação formativa, comunidades de prática semanais, coadjuvação em sala de aula, e um plano de formação em liderança pedagógica, consiste num esforço concertado para abordar as fragilidades identificadas. A metodologia de investigação-ação, com monitorização e avaliação contínuas, assegurou a coerência entre finalidades e objetivos, promovendo a capacitação e a melhoria contínua das práticas profissionais. Como forma de consolidar o projeto, sugere-se a expansão do programa de capacitação a não docentes e o envolvimento direto dos alunos em ações, otimizando a rede de stakeholders disponíveis, através da promoção de ações conjuntas.

(1)Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade. Conceito desenvolvido no Exército dos Estados Unidos, após a Guerra Fria, para explicar as mudanças globais aceleradas e a necessidade de adaptação às novas realidades.

Keywords // Palavras-chave: Trabalho Colaborativo-Formação contínua docente-Lideranças-ecossistemas colaborativos.

Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global? In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação (pp. 17–32). Fundação Manuel Leão.

Caillier, J. (2020). Testing the influence of autocratic leadership, democratic leadership, and public service motivation on citizen ratings of an agency head's performance. Public Performance & Management Review, 43(4), 918-941. https://doi.org/10.1080/15309576.2020.1730919

Chua, C. W., Thien, L. M., Lim, S. Y., Tan, C. S., & Guan, T. E. (2020). Unveiling the practices and challenges of Professional Learning Community in a Malaysian Chinese secondary school. SAGE https://doi.org/10.1177/2158244020925516

Costa, E., & Almeida, M. (2019). Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf

Lima L., Oliveira Martins, A., Estrela E. & Duarte. R. (2024). Challenges posed to leadership: systematic review based on the relationships between curricular autonomy and teachers' well-being. 10.3389/feduc.2024.1520947

ICRE2026-28645

Valores, actitud y ética docente en la formación inicial: un estudio comparativo entre Educación Infantil y Primaria

María Dolores Villena Martínez (1), Antonio Muñoz García (1)

1 - Universidad de Granada

La creciente preocupación internacional por la calidad de la formación del profesorado ha dirigido la atención de los investigadores hacia dimensiones que trascienden el rendimiento académico: los valores personales, las actitudes hacia la profesión y el compromiso ético. En este contexto, el presente estudio se enmarca en el ámbito de un proyecto de I+D+i1 orientado a analizar la relevancia de la ética profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanzas no universitarias. En él se exponen los resultados del diagnóstico realizado en una muestra de estudiantes universitarios matriculados en los Grados de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP), describiendo su perfil axiológico, actitudinal y ético, e indagando desde este enfoque en la importancia de considerar estos aspectos en la educación superior.

La investigación adopta un diseño cuantitativo descriptivo-comparativo y utiliza tres instrumentos para la recogida de datos: el cuestionario de Ética Profesional Docente, la Escala de Actitud Docente y el Cuestionario de Valores Personales (PVQ-21). La muestra estuvo compuesta por estudiantes de las citadas titulaciones matriculados en Facultades de Educación de universidades públicas andaluzas, con una distribución proporcional entre EI y EP.

Los resultados mostraron posiciones prioritarias en ambas titulaciones de los valores de Poder, Logro y Conformidad frente a los de Benevolencia, Universalismo o Tradición. No obstante, el alumnado de EP presentó puntuaciones relativas significativamente mayores en Benevolencia, Universalismo y Autodirección, mientras que el de Infantil lo hizo en Logro, Poder y Conformidad.

Las medias globales en actitud docente fueron similares en la mayoría de dimensiones. Sin embargo, el estudiantado de EP manifestó una visión más negativa y utilitarista de la educación y mayores niveles de insatisfacción profesional. Por otra parte, el alumnado de EI mostró una mayor vocación.

Las puntuaciones en ética docente fueron elevadas en ambos grupos, aunque el alumnado de EP obtuvo puntuaciones significativamente superiores en dimensiones relacionadas con valores profesionales, compromiso ético y responsabilidad con la formación del estudiante, mientras que el alumnado de EI destacó en los procesos de evaluación de la ética docente.

Estos hallazgos aportan evidencia empírica al debate sobre la formación inicial del profesorado y la pertinencia de considerar dimensiones axiológicas y éticas en su desarrollo, dado que las diferencias en el perfil del estudiantado podrían tener implicaciones en el diseño curricular y en las estrategias de acompañamiento formativo. En este marco de la formación del profesorado del siglo XXI se observa necesaria la integración explícita de la reflexión sobre valores y ética profesional en la investigación y práctica docentes, al mostrarse como una vía necesaria para fortalecer la identidad docente y el compromiso con una educación inclusiva y socialmente responsable.

1Esta publicación es parte del proyecto de investigación "La formación ética docente de los futuros profesionales de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como elemento de selección: diagnóstico y análisis", proyecto I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/ 10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

Keywords // Palavras-chave: valores, actitud, ética, formación docente.

Identidad del investigador profesional en Educación Matemática

Edgar Alberto Guacaneme Suarez (1), Luis Ángel Bohórquez (2), Diego Garzón (3), Martha Bonilla (2)

1 - Universidad Pedagógica Nacional
2 - Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"
3 - Universidad del Valle

El estudio se inscribe en la investigación titulada «Estrategias de formación de competencias investigativas en el énfasis en Educación Matemática del DIE», la cual se desarrolla en el marco del programa colombiano «Doctorado Interinstitucional en Educación». El estudio asume como objeto central las estrategias implementadas por los directores de tesis para fomentar el desarrollo de competencias en los doctorandos, así como la racionalidad subyacente a dichas prácticas. Un avance fundamental de este trabajo consiste en la delimitación de los rasgos de identidad del investigador profesional en Educación Matemática, los cuales funcionan como un marco de referencia analítico para identificar las competencias necesarias y las lógicas de formación en el nivel doctoral.

Metodológicamente, el estudio toma como punto de partida y analogía la identidad del profesor de matemáticas que se estructura a partir de tres dimensiones interconectadas: el saber (epistémico), el hacer (praxeológico) y el ser (subjetividad). La construcción de estos rasgos para el investigador profesional se realizó mediante un proceso dialógico entre los miembros del equipo de investigación, basado en su experiencia como formadores, y se complementó con una revisión de literatura especializada en bases de datos internacionales utilizando herramientas de mapeo bibliográfico.

En la dimensión epistémica o del saber, se identifican tres tipos de conocimientos esenciales: conceptual, metodológico y administrativo. El conocimiento conceptual abarca las teorías y debates contemporáneos en Educación Matemática, así como el dominio de las matemáticas y su enseñanza. El metodológico se refiere a la comprensión de la investigación educativa y la epistemología que la sustenta. Por último, el saber administrativo, aunque escasamente mencionado en la literatura internacional consultada, se reconoce como vital para la gestión económica y operativa de los proyectos de investigación.

Respecto a la dimensión praxeológica o del hacer, el modelo destaca las prácticas personales y colectivas de investigación, las cuales se ven influenciadas por contextos institucionales y comunidades académicas. La literatura especializada enfatiza la capacidad de autorreflexión sobre el aprendizaje, la autoevaluación y el reconocimiento del error como motores de mejora. Asimismo, se subraya la colaboración investigativa y la adopción de hábitos de comunicación escrita, elementos que permiten al investigador insertarse eficazmente en la comunidad científica global.

Finalmente, la dimensión de la subjetividad o del ser integra los ámbitos emocional, actitudinal, axiológico y sociopolítico. Mientras que el equipo de investigación y la literatura coinciden en la importancia de la autoconfianza, la paciencia, la ética y la curiosidad, existe un énfasis particular en el posicionamiento sociopolítico del investigador. Este último rasgo, poco explorado en la bibliografía consultada, define al investigador como un agente activo en la construcción y el uso social del conocimiento.

En conclusión, esta estructura tridimensional ofrece un panorama integral para orientar la actividad de los programas doctorales y la dirección de tesis, permitiendo una formación más robusta y coherente con las demandas del campo.

Keywords // Palavras-chave: Identidad del investigador, Educación Matemática.

Guacaneme Suárez, E. A., y Salazar Amaya, C. (2024). Aspectos esenciales en la constitución de la identidad del profesor de matemáticas como oportunidades y retos para la formación. In D. L. Parga-Lozano, P. N. Zapata-Castañeda, y R. N. Tuay-Sigua (Eds.), Educación en ciencias y matemáticas: contextos, desafíos y oportunidades (pp. 395-421). Universidad Pedagógica Nacional. http://hdl.handle.net/20.500.12209/19575

Haser, Ç. (2018). Key Experiences in Becoming an Independent Mathematics Education Researcher. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 18(1), 29-41. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s42330-018-0001-8

Haven, T., Bouter, L., Mennen, L., & Tijdink, J. (2023). Superb supervision: A pilot study on training supervisors to convey responsible research practices onto their PhD candidates. Accountability in Research, 30(8), 574-591. https://doi.org/10.1080/08989621.2022.2071153

Koichu, B., & Pinto, A. (2018). Developing Education Research Competencies in Mathematics Teachers through TRAIL: Teacher-Researcher Alliance for Investigating Learning. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 18(1), 68-85. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s42330-018-0006-3

Envolvimento parental e raciocínio geométrico: interpretações de triângulos e círculos

Cláudia Manuela Ferreira Maia Lima (1), Mariana Santos (1), Sara Aboim (1), Ligia Nogueira (1), José António Costa (1)

1 - Escola Superior de Educação do Porto

O envolvimento parental é reconhecido como um elemento fundamental para o desenvolvimento académico e cognitivo dos alunos (Musengamana, 2023), podendo manifestar-se de diversas formas, nomeadamente através da comunicação com os filhos, do apoio nas tarefas escolares e nas expetativas relativamente ao sucesso escolar. No entanto, este apoio informal pode ser condicionado pela natureza do conhecimento científico e pela perceção de rigor por parte dos encarregados de educação, particularmente no que diz respeito ao reconhecimento e à classificação de figuras geométricas, como triângulos e círculos. Este estudo tem como objetivo compreender o tipo de raciocínio geométrico mobilizado pelos encarregados de educação durante a identificação dessas figuras geométricas – nomeadamente se baseado em critérios predominantemente visuais ou em propriedades e atributos geométricos – bem como analisar a aceitação (ou não) das justificações apresentadas por um aluno hipotético.

A investigação assume a forma de um estudo empírico com encarregados de educação de alunos que frequentam o Ensino Básico de um Agrupamento de Escolas. Para a recolha de dados foi aplicado um inquérito por questionário, adaptado de um instrumento utilizado no estudo de Levenson et al. (2025) com crianças em idade pré-escolar. Este questionário foi validado por especialistas de diferentes áreas (Ciências da Educação, Estatística, Psicologia, Geometria e Didática da Matemática) e sujeito a um estudo piloto, o que permitiu aperfeiçoar o instrumento de recolha de dados. Para além de questões sociodemográficas e relativas aos hábitos de estudo, o questionário incluiu um conjunto de questões envolvendo figuras geométricas, nas quais os participantes foram convidados a analisar diferentes representações e a pronunciar-se sobre afirmações atribuídas a uma criança fictícia.

Os dados, atualmente em fase de recolha, serão analisados recorrendo a estatística descritiva e correlacional, procurando identificar possíveis relações entre as respostas relativas às figuras geométricas, as características sociodemográficas dos participantes e as dinâmicas familiares no apoio ao estudo. Em particular, pretende-se explorar se variáveis como as habilitações académicas, a profissão ou as expetativas relativamente ao sucesso escolar estão associadas ao reconhecimento das propriedades das figuras. As respostas abertas serão analisadas através de análise de conteúdo para categorizar os tipos de raciocínio apresentados pelos participantes.

Espera-se que este estudo contribua para uma melhor compreensão do papel das crenças e interpretações parentais na aprendizagem da geometria, oferecendo pistas para a articulação entre a escola e a família no desenvolvimento do pensamento geométrico das crianças.

Keywords // Palavras-chave: Geometria; envolvimento parental; matemática.

Levenson, E. S., Barkai, R., Guez Sandler, L., Tirosh, D., & Tsamir, P. (2025). Adults' responses to children's geometrical reasoning. Research in Mathematics Education, 1–21. https://doi.org/10.1080/14794802.2025.2548803

Musengamana, I. (2023). A Systematic Review of Literature on Parental Involvement and Its Impact on Children Learning Outcomes. Open Access Library Journal, 10(10). https://doi.org/10.4236/oalib.1110755

Applying the thinking classroom approach to science and mathematics problem solving

Bento Cavadas (1), Neusa Branco (2), Rubén Gómez González (3)

1 - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
2 - Instituto Politécnico de Santarém
3 - Universidade da Extremadura

The thinking classroom approach creates an educational environment designed to promote deep, collective, and individual thinking among students, in which they are encouraged to think critically and construct knowledge together through activities and discussions (Liljedahl, 2021). Essential features of thinking classroom are collaborative learning, use of non-permanent vertical surfaces, organization of students into visible, randomly assigned working groups, and student participation in tasks created to foster engagement and interaction (Liljedahl, 2021).

In this work, the thinking classroom approach was applied to enhance problem solving in a science and mathematics (sci&math) interdisciplinary context. Solving and creating problems are main aspects of mathematical activity (Canavarro et al., 2021; Liljedahl et al., 2016). Problem solving can also constitute a privileged context for integrating sci&math (e.g. Cavadas et al., 2022). The study is developed with preservice teachers (PSTs) that were engaged on an interdisciplinary thinking classroom intervention based on solving sci&math problems about bee products, exploring the shape of honeycombs and the connection to evolutionary theory (Branco & Cavadas, 2024).

The study aims to identify the aspects that PSTs consider relevant in the thinking classroom approach for developing a positive disposition toward problem solving in an interdisciplinary context, following a qualitative approach, with descriptive and interpretative elements, and a quantitative component. Participants were PSTs (n=10) being prepared to teach sci&math in grades 5-6.

The data were collected through a questionnaire about PSTs' perceptions of teaching through mathematical problems in interdisciplinary contexts, grounded in Expectancy–Value Theory (EVT) (Eccles & Wigfield, 2020) and Control–Value Theory (CVT) (Pekrun & Marsh, 2022), which explain the relationship between emotions, subjective value, and learning. The emotional instrument assesses 14 discrete emoticons, into two main latent factors: positive activating emotions and negative activating emotions. It considers also boredom as a negative deactivating emotion and satisfaction as a positive deactivating emotion. Subjective value as interest, utility, and cost was measured through an adaptation of the Mathematics and Biology Values Instrument (MBVI) (Andrews et al., 2017). PSTs respond to the questionnaire a week before and immediately after the intervention. Then, a structured interview was conducted with each participant to assess perceived levels of effort, usefulness, and interest after solving problems in sci&math using the thinking classroom approach, and the impact of this approach on their professional development. Interview data was analyzed using content analysis.

Preliminary results shows that PSTs valued the thinking classroom approach and its features, particularly the collaborative learning; non-permanent vertical surfaces for visible work and collective discussion; random grouping; and the interdisciplinary nature of the sci&math tasks, which were challenging and promoted engagement and interaction. Moreover, the intervention produced an overall positive emotional shift, increasing positive emotions and decreasing negative emotions. Interest remained high, perceived cost decreased although perceived utility slightly declined, possibly due to the high cognitive demand.

The study shows that thinking classroom with interdisciplinary sci&math problems is a valuable approach for PSTs' development, creating a challenging learning environment for PST' problem-solving skills and enriching positive emotions, and providing discussion moments that improve meaningful connection between sci&math.

Keywords // Palavras-chave: mathematics, problem-solving, science, thinking classroom.

Andrews, S. E., Runyon, C., Aikens, M. L. (2017). The math-biology values instrument: Development of a tool to measure life science majors' task values of using math in the context of biology. CBE Life Sciences Education, 16, 1–12. https://doi.org/10.1187/cbe.17-03-0043

Branco, N., & Cavadas, B. (2024). Abelhas STEM: Trabalho interdisciplinar entre a matemática e as ciências para a exploração da forma do favo. Educação e Matemática, 173, 2-5. https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/2983

Cavadas, B., Rézio, S., Nogueira, J.R., & Branco, N. (2022). A Framework and a Research Design Proposal to Identify Preservice Teachers' Integration Performance of Science and Mathematics. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 22, 101-129. https://doi.org/10.1007/s42330-022-00198-2

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. Contemporary Educational Psychology, 61, 101859. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Liljedahl, P. (2021). Building thinking classrooms in mathematics. 14 teaching practices for enhancing learning. Corwin.

Liljedahl, P., Santos-Trigo, M., Malaspina, U., & Bruder, R. (2016). Problem Solving in Mathematics Education. In P. Liljedahl, M. Santos-Trigo, U. Malaspina, & R. Bruder (Eds.), Problem Solving in Mathematics Education (pp. 1-39).

ICME-13 Topical Surveys. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40730-2_1
Pekrun, R. & Marsh, H. W. (2022). Research on situated motivation and emotion: Progress and open problems. Learning and Instruction, 81, 101664. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101664

A formação inicial de professores: A relação entre uma instituição de ensino superior e as instituições cooperantes

Ana Cristina Batalha Bernardo Gama (1)(2), Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá (1)

1 – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro
2 – Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

No âmbito da formação inicial de professores a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Instituições Cooperantes (IC) concretiza-se, de acordo com o enquadramento legal em vigor (e o anterior), na celebração de protocolos de colaboração entre as IES e as IC, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada (art.º 22.º, n.º 1, do Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro). Esta colaboração constitui-se como um espaço privilegiado de articulação entre saberes de natureza diversa e de oportunidades de aprendizagem colaborativa, podendo estimular o desenvolvimento profissional e institucional (Alarcão & Canha, 2013). Alguns estudos têm evidenciado fragilidades neste processo, revelando insuficiências na articulação entre as IES de formação e as IC (Batista & Graça, 2021; Canha, 2013; Vieira et al., 2020). Apesar destes estudos, alguns autores defendem que é necessário produzir mais conhecimento sobre a relação entre as IES e as IC (Alarcão, 2020) e os processos supervisivos (Machado et al., 2021; Lawson et al., 2015).

Partindo destes pressupostos, a proposta que aqui se apresenta insere-se num estudo mais alargado, que está a ser desenvolvido num estágio de pós-doutoramento, sobre a relação entre uma IES e as IC no âmbito da formação de professores nos mestrados de 1.º e 2.º ciclo de Matemática e Ciências e 1.º e 2.º Ciclo de Português, História e Geografia de Portugal. Esta comunicação tem como objetivo apresentar a perspetiva dos coordenadores das práticas supervisionadas sobre a relação entre a IES e as IC.

Seguindo uma metodologia de carácter qualitativo, foram realizadas 4 entrevistas semiestruturadas aos coordenadores das práticas dos referidos mestrados. A opção pela entrevista deveu-se ao facto de ela permitir recolher dados "válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias" (Hérbert-Lessard, Goyette, & Boutin, 2010, p.60) dos entrevistados. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo (Bardin, 2016), tendo-se partido de categorias já pré-existentes, mas que foram sendo reinventadas ou criadas categorias novas a cada momento do processo (Bardin, 2016). No que diz respeito às questões éticas, todos os entrevistados assinaram um consentimento informado, os protocolos foram validados pelos entrevistados e foi assegurada a confidencialidade através da codificação de cada um (PCP1, PCP2, PCP3 e PCP4).

Os resultados evidenciam que, embora a relação da IES com algumas IC não seja muito intensa, existe uma relação de continuidade com outras IC, bem como com professores cooperantes, especialmente os do 1.º ciclo. Os processos de recrutamento de IC e de professores cooperantes são realizados diretamente com as direções ou com os professores cooperantes, apesar de existirem situações que ocorrem de forma mais indireta. A relação entre os vários atores (a coordenação de curso, os coordenadores das práticas, os supervisores institucionais e os professores cooperantes) tem diferentes intensidades, sendo a relação entre os supervisores institucionais e os professores cooperantes do 1.º ciclo aquela que se destaca. Também foram referidos benefícios da relação para os vários atores e apontadas estratégias de melhoria da relação (institucionais, operacionais e pedagógicas).

Keywords // Palavras-chave: relação; IES; IC; supervisão.

Alarcão, I. (2020). A supervisão no campo educativo. Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 8. UA Editora.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora.

Bardin, L. (2016). Análise de Conteúdo. Edições 70.

Batista, P. F., & Graça, A. B. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. Pro-Posições, 32, 1-27. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084.

Canha, M.B.Q. (2013). Colaboração em Didática- Utopia, Desencanto e Possibilidade [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, não publicada].

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)

Hébert-Lessard, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas. Instituto Piaget.

Machado, J. C., Andrade, A. I., & Neves, R. (2021). Supervisores em contexto de formação de professores: constrangimentos e desafios. Indagatio Didactica, 13 (4), 197-211. https://doi.org/10.34624/id.v13i4.26302

Vieira, F., Flores, M. A., & Almeida, M.J. (2020). Avaliando o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho: entre a qualidade desejada e a qualidade percebida. Instrumento, revista de estudo e pesquisa em educação, 22 (2), 231-247.

Fala que eu te escuto: como concebem e atuam educadores brasileiros e portugueses nos espaços de diálogos com as crianças em idade pré-escolar

Dalila Maria Brito da Cunha Lino (1), Eliza Maria Barbosa (2)

1 - Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
2 - Universidade Estadual Paulista

A reflexão sobre a prática docente é uma constante necessidade para a transformação pessoal e profissional dos professores (Alarcão, 2022). Nesse sentido, indicamos a relevância de pesquisas que procuram conhecer as concepções expressas nas narrativas dos educadores de infância sobre suas práticas, com foco na escuta da criança. Escutar é estar aberto ao outro e ao que ele tem para dizer, é considerar o outro como sujeito que contribui para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que experiencia (Rinaldi, 2006). As crianças, desde muito cedo na vida, evidenciam uma elevada competência em escutar e querem ser escutadas e este é um direito que deve ser respeitado por todos os que com elas interagem, nomeadamente os seus educadores (Lino, 2018). Nesta pesquisa entrevistamos um total de doze educadoras de infância que atuam com crianças em idade pré-escolar (3-6 anos) a respeito das suas concepções sobre a escuta das crianças e o modo como ela pode contribuir para o protagonismo de educadres, crianças e conhecimentos resultante desse duplo protagonismo. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é identificar quais são para os educadores os espaços de diálogos com as crianças, como eles os concebem e atuam. Os sujeitos da pesquisa são doze educadoras de infância, sendo seis de nacionalidade brasileira e seis portuguesas. Essa diversificação contribui para a atualização das divergências e confluências percebidas em pesquisas produzidas em ambos os países, a respeito dos desafios de formação e do desenvolvimento profissional dos educadores de infância. A pesquisa, de natureza qualitativa (Creswell, 2014), recorreu às entrevistas semi-estruturadas para recolher os dados que foram analisados seguindo as etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2009). A recolha de dados foi levada a cabo com o consentimento expresso dos sujeitos, garantindo-se o seu anonimato. Os resultados evidenciam que a disponibilidade permanente dos educadores para escutar as crianças, estimula as suas falas na direção de novas perguntas sobre as realidades natural e social ao invés de reforçar respostas nem sempre correspondentes àquelas realidades. As concepções e atuações dos educadores nos momentos de diálogo e brincadeira com as crianças revelam por um lado, uma compreensão dos mesmos como mero recurso pedagógico, com fim em si mesmo, cuja finalidade é identficar os conhecimentos das crianças sobre um determinado fenómeno ou conceito e, de outro, reconhecê-los como catalizadores para novos significados e aprendizagens das crianças, bem como para acolher os sentidos afetivos e emocionais expressos por elas.

Keywords // Palavras-chave: Infância, escuta, educadores.

Alarcão, I (2022). "Professores reflexivos em uma escola reflexiva". Cortez Editora.

Bardin, L. (2009). "Análise de conteúdo". Edições 70.

Creswell, J. (2014). "Research Desing: Qualitive, Quantitative and Mixed Approaches". Sage.

Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (org.) Modelos pedagógicos para a educação em creche. (pp. 93-113). Porto Editora.

Rinaldi, C. (2021). In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Routledge.

Organizando oficinas para promover formação docente einclusão digital

Anelise Kologeski (1), Aline Silva de Bona (1)

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

Este trabalho descreve o processo de construção de oficinas lúdicas voltadas para a inclusão digital, atendendo alunos de 9º ano do ensino fundamental e seus professores, com o objetivo de estimular o pensamento computacional para resolução dos problemas propostos, e a fim de proporcionar aos professores participantes uma formação docente continuada, apresentando possibilidades distintas de atividades lúdicas para serem aplicadas no ambiente escolar. As oficinas foram construídas pela equipe de um projeto de extensão, contemplando atividades desplugadas e plugadas, a fim de trazer diversidade para as atividades realizadas, promovendo a autonomia do estudante e do professor na busca por problemas e soluções. Em 2024, 3 oficinas foram realizadas, atendendo 2 escolas e 44 estudantes. Em 2025, uma formação foi realizada exclusivamente com 15 professores da educação básica das áreas exatas, e as atividades aplicadas envolveram o uso de re ursos plugados e desplugados, como com palitos de fósforo e matemática, formas geométricas, tabelas, dobraduras e programação básica usando blocos. Todas as atividades envolveram muito ou uo de raciocínio lógico, e despertaram o caráter investigativo dos participantes. As atividades que mais despertaram o interesse nas oficinas consistem na dobradura de papel (desplugada), e no Labirinto Clássico (plugada), da plataforma Code.org, que são as atividades nas quais as atividades do nosso projeto se baseiam majoritamente, diante do sucesso das aplicações observadas.

Keywords // Palavras-chave: Formação, oficinas, pensamento computacional.

Bona, A. S. (2021). "(Des)Pluga: o Pensamento Computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora". Editora: Pragmatha, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/442>. Acesso em: 27 de nov. de 2025.

Bona, A. S.; Rocha, K. C.; Basso, M. V. A.. (2023). Uma Prática Investigativa com Dobraduras ancorada no Pensamento Computacional e na Abstração Reflexionante. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 29., 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 202-212. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/wie.2023.234378>. Acesso em: 27 de nov. de 2025.

Brackmann, C. (2017). Desenvolvimento do Pensamento Computacional Através de Atividades Desplugadas na Educação Básica. 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, 2017. Disponível em: https://hdl.handle.net/10183/172208. Acesso em: 27 de nov. de 2025. Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2018.

Costa, J. A.; Matsubara, R.; Bona, A. de; Lemos, J.; Kologeski, A. (2023). Atividades Plugadas na Escola: um Relato de Experiência com alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 29. , 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 1194-1204. Disponível em:<https://doi.org/10.5753/wie.2023.234789>. Acesso em: 27 de nov. de 2025.

Franqueira, A. da S.; Melo Júnior, H. G.; Souza, I. R. da S. de; Silva, I. R. da; Silva, J. de F.; Brandalise, L.; Silvany, M. A.; Vieira, P. D. G. (2024). Revolucionando a educação: integrando tecnologias da informação e comunicação na didática moderna. Caderno Pedagógico, 21(4), e3951. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n4-165>. Acesso em: 27 de nov. de 2025.

Kologeski, A. L.; Batista, V. S.; Bobsin, R. S.; Espíndola, R. W. P.; Bona, A. S. Inclusão Digital através da Computação Desplugada e do Ensino de Programação Básica. Nuevas Ideas en Informática Educativa, Volumen 15, p. 38 - 49. Santiago de Chile. Disponível em: <https://www.tise.cl/Volumen15/TISE2019/TISE_2019_paper_32.pdf>. Acesso em: 27 de nov. de 2025.

Matsubara, R.; Cecconello, A. C.; Costa, J. A.; Bona, A. de; Lemos, J.; Kologeski, A (2023). Uma Oficina de Dobradura de Sacolas Plásticas Aliando o Pensamento Computacional com Atividades Desplugadas no Ensino Fundamental. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 29. , 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023 . p. 192-201. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/wie.2023.234375>. Acesso em: 27 de nov. de 2025.

Articulação entre Sequência Fedathi, Divulgação Científica e Letramento Matemático como ecossistema pedagógico integrado para a formação docente inovadora

Tânia Maria Rodrigues da Silva (1), Elane Araujo Nogueira (1), Maria Auremirtes da Silva Oliveira (1), Margarida Teixeira de Castro (1), Maria José Costa dos Santos (1)

1 – Universidade Federal do Ceará

No século XXI, o ensino-aprendizagem de matemática deve ser mais crítico, contextualizado e alinhado ao desenvolvimento de competências para a cidadania. Esta pesquisa articula a Sequência Fedathi (SF), a Divulgação Científica (DC) e o Letramento Matemático (LM) como um ecossistema pedagógico integrado que redefine as práticas docentes e potencializa a qualidade educacional. A problemática é: Quais as contribuições da relação entre a Sequência Fedathi e a Divulgação Científica para as práticas de Letramento Matemático nos anos iniciais do ensino fundamental? Objetiva-se analisar, as contribuições dessa relação para o desenvolvimento de habilidades matemáticas críticas e contextualizadas, melhorando a formação docente a partir de práticas colaborativas-significativas. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa e bibliográfica cuja análise de conteúdo foi inspirada na própria estrutura investigativa da Sequência Fedathi como análise de dados (SFMAD). O corpus analisou produções publicadas entre 2019-2024 nas bases CAPES e SciELO, além de trabalhos em eventos científicos regionais e nacionais, mapeando como a SF é divulgada e implementada na comunidade científica brasileira. Os resultados demonstram que nesta tríade ocorre uma aprendizagem significativa quando se aplicam as fases: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova, refletindo nas práticas pedagógicas de forma significativa. Os dados foram analisados por sua vez, à luz da Sequência Fedathi como Metodologia de Análise de Dados (SFMAD), que estrutura a interpretação em quatro subfases (Curadoria, Minúcia, Apresentação e Interpretação). A Divulgação Científica fornece conteúdo contextualizado e relevância social, atuando como ponte entre o conhecimento matemático formal e os fenômenos do mundo real. É nessa intersecção que o Letramento Matemático é potencializado: o estudante é convidado a ler, interpretar, criticar e comunicar informações matemáticas em contextos autênticos, exercícios descontextualizados e fomentando relação mais crítica e funcional com a matemática. A hipótese de que a integração sistêmica criaria efeito pedagógico superior ao uso isolado de cada componente foi confirmada. A articulação transforma a sala de aula em comunidade de investigação onde o conhecimento é construído de forma dialética e socialmente relevante. O rigor metodológico da SF, aliado à pertinência dos temas trazidos pela DC, cria condições ideais para que o Letramento Matemático se manifeste como competência para a cidadania. As implicações são teóricas e práticas. Teoricamente, contribui aos campos da Educação Matemática e Divulgação Científica ao propor modelo de integração inovador. Na prática, oferece caminho viável para professores que buscam superação ao ensino tradicional e envolvimento dos alunos de forma mais qualitativa. O produto educacional desenvolvido foi um catálogo sobre a divulgação científica da Sequência Fedathi delineando eventos matemáticos, materializando essa contribuição, servindo como recurso prático para disseminação e implementação dessa abordagem. Considera-se o trabalho relevante, pois espera-se que educadores sintam-se inspirados a adotar abordagens que promovam uma matemática viva, cidadã e humanizadora, capaz de transformação social e acadêmica dos sujeitos como competentes, analíticos e críticos.

Keywords // Palavras-chave: Sequência Fedathi; Divulgação Científica; Matemática.

ARRUDA, F. S. de; FERREIRA, R. dos S.; LACERDA, A. G. Letramento Matemático: Um olhar a partir das competências Matemáticas propostas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. Ensino da Matemática em Debate, v. 7, n. 2, p. 181-207, 2020.

BARBOSA, Joyce Colares. A avaliação formativa no contexto da Sequência Fedathi: uma proposta para o ensino de matemática. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

BORGES NETO, H. et al. A Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino da matemática. Fortaleza: EdUECE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 12. ed. Campinas: Papirus, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOLANDEK, Emilly Gonzales; PEREIRA, Ana Lúcia; MENDES, Luiz Otavio Rodrigues. Letramento matemático e suas vertentes. Revista Valore, v. 6, p. 563-573, 2021.

LIMA, Guilherme da Silva; GIORDAN, Marcelo. Propósitos da divulgação científica no planejamento de ensino. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 19, p. e2932, 2017.

PRATA, G. C. F. B. A formação de professores de matemática: a tomada de consciência como interseção entre letramento matemático, Sequência Fedathi e Teoria da Objetivação. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SANTOS, Maria José Costa dos. O ensino de frações sob a ótica da Sequência Fedathi. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Tânia Maria Rodrigues da. Metodologia Sequência Fedathi e o Letramento Matemático: explorando a divulgação científica em eventos de matemática. 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

O Esforço como Categoria Ontológica da Formação Humana: Fundamentos para a Formação de Professores

Solange Freundel Filvock (1), Carlos Dãian-Reis (1)

1 - Universidade de Coimbra

Esta comunicação integra uma investigação de doutoramento em curso na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, intitulada Os Desafios Educacionais Contemporâneos a uma Pedagogia do Esforço: a Perspectiva dos Professores da Segunda Etapa do Ensino Fundamental. Embora o estudo global adote metodologia mista, esta apresentação incide exclusivamente na etapa teórico-filosófica. Parte-se da constatação de que, no contexto sociocultural contemporâneo, marcado pela centralidade do desempenho e da satisfação imediata, o esforço tende a ser reduzido a exigência produtivista ou a resquício disciplinar. Propõe-se, assim, investigá-lo não apenas como prática educativa ou valor moral, mas como categoria ontológica da existência humana. A hipótese sustenta que o esforço exprime um traço estrutural do ser humano enquanto finito, temporal, relacional e inacabado, isto é, enquanto ser que não coincide consigo mesmo e se constitui por processos de formação. Tal fundamentação oferece contributos relevantes para a Formação de Professores e o Desenvolvimento Profissional, ao fornecer bases antropológicas para compreender a ação educativa.

A investigação assume natureza teórico-conceptual, de orientação hermenêutico-interpretativa. O procedimento articula leitura imanente de textos filosóficos, análise conceptual e reconstrução categorial das estruturas ontológicas da condição humana. Em diálogo com a tradição filosófica (de Platão e Aristóteles a Kant e Byung-Chul Han), analisam-se categorias como essência/existência, potência e ato, finitude, temporalidade, teleologia, relação, limite e formação. O objetivo consiste em explicitar as condições ontológicas que tornam inteligível o esforço como dimensão estrutural do existir humano.

A reconstrução desenvolvida evidencia que o esforço não se reduz a instrumento pedagógico nem a virtude moral isolada, mas constitui movimento estrutural do ser humano enquanto realidade em devir. A distinção entre essência e existência revela que o ser humano não coincide plenamente consigo mesmo, instaurando tensão constitutiva entre o que é e o que é chamado a ser. Nesse quadro, potência e ato permitem compreender o esforço como dinamismo de atualização – passagem da possibilidade à efetividade –, enquanto finitude e temporalidade mostram que o sujeito se realiza progressivamente, por mediações e limites. O esforço emerge, assim, como índice da condição finita e temporal, inscrito numa estrutura teleológica que orienta o devir humano. A dimensão relacional reforça que esse movimento não é ato isolado, mas processo situado e orientado por princípios de sentido. Supera-se, desse modo, tanto a leitura utilitarista que reduz o esforço ao desempenho, quanto a sua desvalorização em contextos educativos centrados no prazer imediato. Para a Formação de Professores, essa fundamentação oferece base ontológica para compreender a educação como processo de constituição do sujeito.

Conclui-se que pensar o esforço ontologicamente implica reconhecê-lo como dimensão estrutural da condição humana. Essa fundamentação amplia o debate educacional contemporâneo ao oferecer bases antropológicas para compreender a formação como percurso de constituição do sujeito. No âmbito da Formação de Professores e do Desenvolvimento Profissional, tal perspetiva favorece uma reflexão crítica sobre o lugar do esforço na prática docente, contribuindo para sustentar, teoricamente, a etapa empírica subsequente da investigação.

Keywords // Palavras-chave: Esforço; Ontologia; Formação de Professores.

Amado, J. (2017). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Aristóteles. (2002). Metafísica (G. Reale, Trad.). Loyola.

Aristóteles. (2007). Ética a Nicômaco (P. Nassetti, Trad.). Martin Claret. (Obra original publicada ca. 340 a.C.).

Han, B.-C. (2015). Sociedade do cansaço (E. P. Giachini, Trad.). Vozes.

Jaeger, W. (2013). Paideia: A formação do homem grego (A. M. Parreira, Trad.). WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1936).

Kant, I. (2006). Fundamentação da metafísica dos costumes (L. Holzbach, Trad.). Martin Claret. (Obra original publicada em 1785).

Platão. (2011). A república (M. M. D. Schiavon, Trad.). Martin Claret. (Obra original publicada ca. 380 a.C.).

Rombach, H. (1973). Ontologie: Strukturanalyse der Welt. Herder.

Valores personales, autoeficacia y ética profesional en la configuración del ethos docente en la formación inicial

María Dolores Villena Martínez (1), María José Latorre Medina (1)

1 - Universidad de Granada

La creciente complejidad del contexto social y educativo, caracterizado por la diversidad cultural, la inclusión, la digitalización y la exposición constante a dilemas profesionales, ha intensificado la necesidad de profundizar en la dimensión ética del ejercicio docente. La literatura subraya que la profesionalidad docente posee una base moral que trasciende la aplicación técnica de estrategias didácticas (Campbell, 2003). Así, la docencia no puede reducirse a competencias instrumentales, sino que implica la configuración de un ethos profesional sustentado en principios, compromisos y responsabilidades hacia el alumnado y la comunidad educativa. Sin embargo, la formación inicial continúa priorizando competencias metodológicas, lo que puede generar una preparación insuficiente ante los desafíos reales de la práctica escolar.

Desde la psicología moral aplicada a la educación, el juicio profesional se entiende como un proceso de deliberación y toma de decisiones en contextos de incertidumbre y responsabilidad contextualizada (Oser, 1991). Esta dimensión resulta central en la construcción del ethos docente, concebido como disposiciones relativamente estables que orientan la acción profesional. Paralelamente, la teoría de los valores de Schwartz (2012) permite analizar cómo la estructura axiológica personal influye en la interpretación de dilemas profesionales y en la conducta docente. Los valores, como principios que guían la acción y establecen prioridades normativas, inciden en cómo el futuro profesorado comprende la equidad, la autoridad, la responsabilidad o el compromiso social. En consecuencia, la formación ética no puede desvincularse de la reflexión sobre el sistema de valores que sostiene la identidad profesional emergente.

La autoeficacia docente, definida como la creencia en la propia capacidad para afrontar con éxito situaciones profesionales (Bandura, 1997), constituye un elemento clave en la consolidación de dicha identidad. La evidencia indica que niveles elevados de autoeficacia se asocian con mayor persistencia ante las dificultades y mejor valoración de la práctica educativa (Klassen y Tze, 2014). La percepción de competencia influye en el desempeño profesional y en la disposición para asumir responsabilidades éticas y para sostener decisiones complejas.

A pesar de la relevancia de estos constructos, valores personales, ética profesional y autoeficacia docente suelen abordarse de manera independiente en la investigación y en la formación inicial. Esta fragmentación puede generar procesos formativos en los que el alumnado adquiere conocimientos normativos o habilidades técnicas sin integrarlos con su estructura axiológica, su criterio ético y su percepción de competencia profesional.

Con base en las evidencias obtenidas en la investigación en la que se enmarca este trabajo, la presente comunicación analiza la interrelación entre estas dimensiones y sostiene que la competencia ética debe concebirse como núcleo del desarrollo profesional, mediada por los valores personales y la percepción de autoeficacia del estudiantado. Integrar estos elementos permitiría fortalecer el ethos docente y promover una formación coherente con los retos contemporáneos, favoreciendo una identidad profesional reflexiva, responsable y comprometida con el aprendizaje y el bienestar del alumnado.

Proyecto de investigación "Formación para un liderazgo ético en la profesión docente: diagnóstico y análisis (LIDETDO)" (Referencia PP2025.EI-14), financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada en el Programa de "Estimulación a la Investigación" del Plan Propio de Investigación.

Keywords // Palavras-chave: valores, autoeficacia, ética, formación docente.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.

Campbell, E. (2003). The ethical teacher. Open University Press.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. Educational Research Review, 12, 59–76. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001

Oser, F. (1991). Professional morality: A discourse approach (the case of the teaching profession). En W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), Handbook of moral behavior and development (Vol. 2, pp. 191–228). Erlbaum.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1), 1–20. https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116.

Análisis de la visión escolar en el marco del programa LEI: un estudio sobre liderazgo distribuido para la educación integral en contextos de vulnerabilidad

Elvira Congosto Luna (1), Arturo Galán González (2)

1 - Universidad Complutense de Madrid
2 - Universidad Nacional de Educación a Distancia

El liderazgo distribuido se ha consolidado como un modelo determinante para la calidad pedagógica, cobrando especial relevancia tras la transición a entornos virtuales (Harris y Jones, 2020). La evidencia científica asocia este enfoque con mejoras significativas en la colaboración docente (Cahyono et al., 2023), la motivación para el cambio (Amels et al., 2020), el compromiso organizacional (Chen, 2018) y la confianza escolar (Aldaihani, 2019). En este marco, el programa Liderazgo para una Educación Integral (LEI) busca promover el desarrollo holístico del alumnado a través de una acción formativa dirigida a equipos directivos en contextos de vulnerabilidad, con el fin de evaluar la funcionalidad y transferencia práctica de este modelo. Con la finalidad de valorar el funcionamiento de este programa, se diseña, desarrolla, monitoriza y evalúa un programa experimental. Una de las dimensiones evaluadas por su relevancia es la visión de la escuela, cuyo análisis recogemos en el presente trabajo.

La muestra de España está formada por 21 directivos de 8 centros educativos de la Comunidad de Madrid y 12 de 3 escuelas de Portugal. Las instituciones educativas españolas se seleccionaron por ser centros en contextos de especial dificultad. 4 de ellos imparten Educación Infantil y Primaria, y otros 4 Educación Secundaria

Este estudio se enmarca en lo que se denomina investigación evaluativa. En línea con las prerrogativas de la evaluación comprensiva, se ha llevado a cabo un diseño de métodos mixtos secuencial y longitudinal (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). El diseño parte del establecimiento de 19 indicadores básicos relacionados con la teoría elaborada sobre el LEI. Estos han servido para la construcción de los instrumentos de medida cuantitativos (escalas y cuestionarios) y para el establecimiento de las categorías necesarias para el análisis cualitativo del contenido de las entrevistas y los grupos focales. También se ha realizado un estudio de los documentos de los centros escolares. El dominio de actuación, la visión de la escuela se operacionaliza a través de 6 indicadores: la percepción de la visión y las creencias sobre la dirección, la propia formación en liderazgo, la propia capacidad en liderazgo y la propia capacidad para comunicar a la comunidad educativa la visión del centro y sus objetivos como directivo y creencias sobre las dimensiones de la educación integral en LEI.

Entre los principales resultados podemos destacar que, aun partiendo de unos valores muy satisfactorios, el programa ha conseguido una mejora en las creencias sobre el potencial de la dirección escolar, pero, de modo muy marcado, se ha evidenciado que la formación y el año de acompañamiento con la mentoría les ha hecho sentir que ha mejorado notablemente su formación y su capacidad de liderazgo para acometer los objetivos del centro. Los directivos ven aún más importante afrontar las 6 dimensiones de la educación integral, especialmente la corporal, la estética y la ético/moral/espiritual, que eran además las que partían con menor atención. La información cualitativa refrenda que los equipos directivos están apostando por una orientación no tan centrada en el aspecto cognitivo y de rendimiento académico.

Keywords // Palavras-chave: Liderazgo distribuido, educación integral, visión.

Aldaihani, S. G. (2019). Distributed Leadership Applications in High Schools in the State of Kuwait from Teachers' Viewpoints, 23(3), 355–370. https://doi.org.10.1080/13603124.2018.1562096

Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J. M., and Van Veen, K. (2020). The Effects of Distributed Leadership and Inquiry-Based Work on Primary Teachers' Capacity to Change: Testing a Model. School Effectiveness and School Improvement 31(3), 468–485. https://10.1080/09243453.2020.1746363

Cahyono, A., Tuhuteru, L., Julina, S., Suherlan, S., and Ausat, A. (2023). Building a Generation of Qualified Leaders: Leadership Education Strategies in Schools. Journal on Education, 5(4), 12974-12979. Retrieved from https://www.jonedu.org/index.php/joe/article/view/2289

Chen, (2018). Influence of Functional and Relational Perspectives of Distributed Leadership on Instructional Change and School Climate. The Elementary School Journal, 119(2), https://doi.org/10.1086/700279

Harris, A., and Jones, M. (2020). COVID 19–School Leadership in Disruptive Times. School Leadership & Management, 40(4), 243–247. https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479

Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational researcher, 33(7), 14-26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

Reflexões sobre o uso da sala invertida por meio das tecnologias digitais no ensino médio

Josaphat Soares Neto (1), Maria José Costa dos Santos (1), Franciellie Sampaio Rios de Sousa (1), Elaine de Farias Giffoni (1), Gilberto Santos Cerqueira (1)

1 – Universidade Federal do Ceará – UFC – Brasil

Diante do cenário evolutivo no processo educacional atual há necessidade de rever o modelo de Aula Expositiva Tradicional e o papel central que este exerce na aprendizagem e no ensino de conteúdos desenvolvidos pelo professor no ensino médio. O presente estudo se refere aos impactos metodológicos do uso de metodologias ativas, em especial, a Sala Invertida – SAI, por meio das tecnologias digitais, no processo de ensino e aprendizagem do ensino médio e na formação continuada do docente. O estudo tem como objetivo analisar o uso das metodologias ativas, Sala Invertida – SAI, por meio das tecnologias digitais na prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem do ensino médio. A pesquisa teve como base uma metodologia mista, combinando aspectos qualitativos e quantitativos. O estudo teve a participação de 245 alunos regularmente matriculados no Ensino Médio de escolas da rede estadual de ensino, situadas no município do Eusébio – Ceará- Brasil, realizada no período de setembro a dezembro de 2025. Para coleta de dados foi utilizado um questionário online estruturado pelo Google forms, contendo seis questões relacionadas com o perfil do aluno; uso da SAI pelo professor nas atividades escolares; a opinião dos alunos sobre a eficácia da SAI por meio de tecnologias digitais usadas no estudo; e a viabilidade de usar as MA, como a SAI, na escola pelos professores. A pesquisa apresentou os seguintes resultados. Quanto ao perfil do aluno, a maioria dos alunos cursam a 3ªsérie com um percentual de 40,6%, maior parte tem idade de 15 anos com percentual estimado em 43,4%, em seguida, quanto a autorização dos termos da pesquisa, 95,1% de um total de 245 alunos concordaram em participar. Quanto ao uso de MA, em especial, a SAI pelos professores obteve-se que 37,7% usam esses recursos; sobre a eficácia da MA na aprendizagem, 82,4% dos alunos confirmaram sua eficácia; sobre a viabilidade do uso de MA pelos professores, cerca de 72,2% dos alunos concordam. Diante dos resultados obtidos, conclui-se que o uso da SAI por meio de tecnologias digitais como recurso pedagógico favoreceu a aprendizagem dos conteúdos abordados, promovendo um maior interesse dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, tornando-se assim, viável e eficaz no Ensino Médio.

Keywords // Palavras-chave: Sala Invertida, Ensino, Formação continuada.

BACICH, L.; NETO, A. T. & TREVISANI, F. M. (org.). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, J. SAMS, A. Sala de Aula Invertida: Uma metodologia Ativa de Aprendizagem. Rio de Janeiro: LCT, 2020.

BONDIOLI, Ana Cristina Vigliar; VIANNA, Simone Cristina Gonçalves; SALGADO, Maria Helena Veloso. Metodologias ativas de Aprendizagem no Ensino de Ciências: práticas pedagógicas e autonomia discente. Caleidoscópio, v. 2, n. 10, p. 23-26, 2019.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os Princípios das Metodologias Ativas de Ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, v. 14, n. 1, jan./abr., 2017.

GREEN, R. D.; SCHLAIRET, M. C. Moving toward heutagogical learning: Illuminating undergraduate nursing students' experiences in a flipped classroom. Nurse Education Today. Vol. 48, p. 122 - 128, feb. 2017.

MURILO-ZAMORANO, L. R.; SÁNCHEZ, J. A. L.; GODOY-CABALLERO, A. L. How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. Computers & Education, nov. 2019. No 141.

RODRIGUES, C. S.; SPINASSE, J. F.; VOSGERAU, D. S. R. Sala de aula invertida – uma revisão de literatura. Congresso Nacional de Educação, 2015.

TALBERT, R. Flipped Learning: a guide for higher education faculty. Stylus: Virginia, 2017. 264 p.

VALENTE, J. A. Prefácio. In: . (org.). Ensino Híbrido. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13 – 17.

Trends in Teacher Selection for Continuing Professional Development: Race and Gender Inequalities in Public Education

Herbert Alexandre João (1), Antonio Carlos Hernandes (1)

1 - Universidade de São Paulo

The themes of diversity, inclusion, and representativeness within the teaching workforce have received increasing attention in academic literature due to the multiple benefits that racially diverse school environments provide to students. Research indicates that teacher heterogeneity can promote more equitable education, improve academic performance, strengthen students' identification with curricular content, and contribute to the reduction of social inequalities. However, statistical data from Brazil show that most high school teachers self-identify as white, with variations according to educational level and area of specialization. In the exact sciences, particularly physics, this predominance is even more pronounced, with most teachers being white and male, reflecting structural inequalities related to broader social conditions of racial and gender-based exclusion and marginalization.

This study aims to analyze this issue through a comparative approach between the representativeness of teachers enrolled in continuing professional development programs and the composition of the teaching workforce in the state of São Paulo. The main objective is to investigate whether there is a trend in teacher selection influenced by race/color and gender, either by institutional decision-makers or by educational structures themselves, for participation in continuing professional development.

The research is based on an analysis of professional development programs offered to lower secondary science teachers and upper secondary physics teachers in the public school system of São Paulo, promoted by the Vem Saber program of the Institute of Physics of São Carlos at the University of São Paulo (IFSC/USP). These initiatives aimed to identify conceptual gaps in physics and to propose effective pedagogical strategies. Participants (n = 390) completed a questionnaire during the training activities, addressing information related to biological sex, race/color, academic background, and year of graduation, among other factors. Teacher selection was carried out by the Regional Education Directorates (DREs), considering only teachers assigned to physics classes and working in upper secondary education or in the final years of lower secondary education.

The collected data were cross-referenced with the official database of the teaching workforce of the state of São Paulo. The central hypothesis of the study is that there is an underrepresentation of teachers from specific racial and gender groups, indicating the existence of structural inequalities within the educational system. The results show that, among the teachers selected by the DREs, the predominance of white teachers is consistent, representing 62.3% of participants. Non-white teachers are mainly represented by Black and Brown (Pardo) teachers, with greater racial diversity observed among those who self-identify as Brown.

The findings highlight the importance of including professionals from different ethnic and social backgrounds in schools in order to foster a more inclusive and representative educational environment. This study reinforces the relevance of public policies that value diversity in the teaching workforce and promote strategies for the democratization of education and greater racial and gender representativeness in the school context. It seeks to contribute to the development of actions aimed at reducing inequalities and promoting a more just, plural, and socially representative educational system aligned with the diversity of Brazilian society.

Keywords // Palavras-chave: Teacher education; Professional development; Diversity.

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

Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., & André, M. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. UNESCO.

Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. The Urban Review, 42(3), 175–192.

ICRE2026-34653

Desenvolvimento da Identidade Profissional de Futuros Professores de Educação Musical: Percepções sobre o Papel Pedagógico da Criação Sonora

Gerson Rafael Nascimento (1)

1 - Instituto Politécnico de Bragança

Este estudo investiga o potencial pedagógico da criação sonora enquanto espaço de liberdade criativa e recurso formativo para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Educação Musical, no contexto da sua formação inicial. Partindo da premissa de que a formação docente deve integrar experiências artísticas que promovam reflexão crítica, autonomia pedagógica e a transformação das concepções de ensino, a investigação explora como a criação sonora pode atuar como catalisador na construção da identidade profissional docente. Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa-descritiva, com a aplicação de um questionário misto, estruturado em quatro dimensões: (1) identidade profissional docente, (2) aprendizagem transformativa, (3) escuta pedagógica e (4) transferência para a prática educativa. A análise dos dados combinou estatística descritiva e análise temática de conteúdo, permitindo articular tendências quantitativas com as narrativas reflexivas dos participantes. Os resultados revelam que as experiências de criação sonora desenvolvidas contribuíram para uma redefinição das conceções de ensino da educação musical, com destaque para a valorização do processo criativo, da escuta ativa e da utilização de materiais sonoros não convencionais. Os participantes identificaram momentos de dissonância e de superação de bloqueios criativos como oportunidades de aprendizagem significativa, que impactaram positivamente a sua confiança pedagógica, a capacidade de lidar com a incerteza em contexto educativo e a intenção de integrar práticas de criação sonora na futura atividade docente. Conclui-se que a integração intencional de práticas de criação sonora na formação inicial de professores de Educação Musical potencia o desenvolvimento profissional docente, promovendo práticas pedagógicas mais reflexivas, flexíveis e criativamente orientadas. O estudo reforça a importância de dispositivos formativos que articulem experiência artística, reflexão pedagógica e aplicação prática, alinhando-se às necessidades contemporâneas da educação musical.

Keywords // Palavras-chave: Identidade profissional docente; Educação Musical.

Burnard, P. (2012). Musical creativities in practice. Oxford University Press.

Chua, S. L., & Welch, G. F. (2021). A lifelong perspective for growing music teacher identity. Research Studies in Music Education, 43(3), 329-346.

Elliott, D. J. (1995). Music matters: A new philosophy of music education. Oxford University Press.

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

Green, L. (2008). Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy. Ashgate.

Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass.

Regelski, T. A. (2012). The Good Life of Teaching or the Life of Good Teaching?. Action, Criticism, and Theory for Music Education, 11(2), 42-78.

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

A Educação CTS como promotora do pensamento crítico e criativo na formação de professores de Ciências

Sebastião Rodrigues-Moura (1), Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida (2), Leonir Lorenzetti (3), Rui Marques Vieira (4)

1 - Instituto Federal do Pará, Brasil
2 - Universidade Federal do Pará, Brasil
3 - Universidade Federal do Paraná, Brasil
4 - Universidade de Aveiro, Portugal

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como um processo de formação de professores de Ciências pode potencializar a elaboração de propostas de ensino que integrem a Educação CTS e a Sustentabilidade para promover o pensamento crítico e criativo no contexto marajoara. Parte-se de uma experiência desenvolvida com doze professores que ensinam Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental em São Sebastião da Boa Vista, Ilha do Marajó, Amazônia brasileira. A investigação pauta-se na pesquisa-formação (Josso, 2004), em que os docentes elaboraram propostas de ensino (PE) fundamentadas no cenário social atual, integrando o conhecimento científico às demandas locais sob a ótica da educação CTS (Aikenhead, 1992). Três PE foram analisadas por meio de uma abordagem qualitativa e interpretativa (Coutinho, 2023), revelando marcas expressivas de territorialidade e pertencimento ao contexto ribeirinho (Santos, 2000). Os resultados demonstram a integração das oito dimensões da sustentabilidade de Sachs (2002) em temas como o ciclo irregular das chuvas (PE1), a contaminação do açaí por protozoários (PE2) e a gestão de resíduos sólidos (PE3). A análise indica que tais propostas, ao vincularem a ciência à ação social e à participação cidadã (Acevedo-Díaz et al., 2003; Santos & Mortimer, 2001), possuem elevado potencial para estimular as capacidades de pensamento crítico e criativo (Ennis, 1985; Vieira & Tenreiro-Vieira, 2005). Conclui-se que a Educação CTS, ao articular o conteúdo científico com as implicações sociocientíficas e os desafios da vulnerabilidade local, estimula os professores a elaborar atividades que dão visibilidade ao contexto marajoara, cujas comunidades foram historicamente negligenciadas.

Keywords // Palavras-chave: Educação-CTS, Pensamento-crítico, Pensamento-criativo, Formação-de-professores, Ensino-de-Ciências.

Acevedo Díaz, J. A., Alonso, A. V., & Manassero Mas, M, A. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 2 (2), p. 80-111.

Aikenhead, G. S. (1992). The Integration of STS into Science Education. Theory into Practice, 31(1).

Coutinho, C. P. (2023). Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Almedina.

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

Sachs, I. (2002). Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Garamond.

Santos, M. (2000). El territorio: um agregado de espacios banales. Boletín de Estudios Geográficos, 96(1).

Santos, W. L. P., & Mortimer, E. F. (2001). Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de Ciências. Ciência & Educação, 7(1).

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. M. (2005). Educação em ciências e pensamento crítico. Porto Editora.

Vieira, R. M., & Tenreiro-Vieira, C. (2005). TConstrução de práticas didático-pedagógicas com orientação CTS: impacto de um programa de informação continuada de professores de ciências do ensino básico. Ciência & Educação, 11(2), 191-211.

(Re)Construction of teachers' value attitudes during the re-training studies

Regina Karveliene (1), Kristina Rudyte (1)

1 - Vilnius University Siauliai Adademy

Employing qualitative research methods, the paper reveals how teachers' value attitudes change during their retraining studies. (Re-)construction of teachers' value attitudes during the study period most clearly revealed itself in two major directions. The first one concerns the concept of inclusion and is considered one of the key value-based philosophies and educational strategies in contemporary education. The second direction is associated with reflection on the teacher's professional identity field encompassing a new perception of the self as a teacher and an individual as well as re-identification of the professional role. Reconstruction of teachers' value attitudes may be positioned as a core part of the retraining studies. The manifestation of inclusion as a key aspect of education was revealed through the dimensions of importance of enablement and inclusion, when teachers associate enablement with the identification of the child's capabilities, recognition of them and provision of conditions for the development and consolidation of these capabilities. Teachers emphasise the importance of the values of inclusion: recognition of diversity, creation of a tolerant environment, fostering of respect in the educational process, as these are among the main conditions of quality education. The findings of the qualitative study prove that teachers, having a possibility to reflect on their pedagogical performance, attitudes, professional skills and personal characteristics in the context of the study process and content, reconstruct value attitudes that are relevant for the professional field. The research reveals that during the retraining studies not only value attitudes change, but also an understanding of continuous improvement as necessity of the teaching profession in the context of the variability of the educational process, responsibility for teaching and professional obligations is being (self-)formed. Responding to the changed value attitudes, teachers construct a personalised professional vision which highlights the teacher's leadership in striving for positive changes, motivation to help school students by meeting their individual needs, creating an enabling educational environment etc. This shows that changes in value attitudes are related to the formation of professional identity. Reflection becomes a significant tool allowing integration of the earlier obtained and newly acquired experiences, also providing preconditions for making the process of value-based transformation visible. This means that the change of value attitudes is inseparable from reflection which, in the context of the present study, can be identified as a catalyst of the value-based transformation necessary for the (self-)formation of the professional identity.

Keywords // Palavras-chave: Teachers' values, retraining studies, reflection.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (2005). Reflection: Turning Experience into Learning. RoutledgeFalmer.

Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. A. (2020). The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou (Eds.), Inclusive Education: Global Issues and Controversies (pp. 127–146). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004431171_008

Charitaki, G., Kourti, I., Gregory, J. L., Ozturk, M., Ismail, Z., Alevriadou, A., Soulis, S.-G., Sakici, Ş. & Demirel, C. (2022). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: a Cross-National Exploration. Trends in Psychology, 32, 1120-1147. https://doi.org/10.1007/s43076-022-00240-0

Chugh R. (2015). Do Australian Universities Encourage Tacit Knowledge Transfer? In Proceedings of the 7th International Joint Conference on Knowledge Discovery (pp. 128–135). Knowledge Engineering and Knowledge Management.

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs about Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: A Meta-Analytical Study. Educational Psychology Review, 34, 2609–2660. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0

European Parliament & Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union, L394, 10–18. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF

Kaffemanienė, I. (2023). Įtraukiojo ugdymo gairės ir pedagoginės strategijos. [Guidelines for Inclusive Education and Teaching Strategies]. In I. Kaffemanienė, R. Kantanavičiūtė-Petružė, G. Musteikienė, M. Jurevičienė, L. Giedraitienė, A. Žymantienė, L. Tomėnienė, I. Bilbokaitė-Skiauterienė & R.Bilbokaitė. Specialioji pedagoginė pagalba tvariam švietimui personalizuoto ugdymo kontekste [Special Pedagogical Support for Sustainable Education in the Context of Personalised Education] (pp. 7–50). Vilniaus universiteto leidykla.

Leijen, A., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. Frontiers in Psychology, 12(1), 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066

Miltenienė, L., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Kairienė, D., Geležinienė, R. ir Tomėnienė, L. (2020). Specialusis ugdymas ir jo transformacijos įtraukiojo švietimo kontekste. Monografija. [Special Education and Its Transformations in the Context of Inclusive Education. A Monograph]. Šiaulių universitetas.

Murphy, L., Sahranavard, E., Auer, P. & Santilli, T. (2025). The Role of Values in Inclusive Education. In A community project from all-means-all education (Ed.), All means all! – Open Textbook for diversity in education. https://book.all-means-all.education/ama-2025-en/chapter/the-role-of-values/

Peltier, J., Hay, A. & Drago W. (2005). The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. Journal of Marketing Education, 27(3), 250–263. https://doi.org/10.1177/0273475305279657

Perrin, A.-L., Jury, M., & Desombre, C. (2021). Are teachers' personal values related to their attitudes toward inclusive education? A correlational study. Social Psychology of Education, 24(4), 1085–1104. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09646-7

Saloviita, T. (2020). Teacher Attitudes Towards the Inclusion of Students with Support Needs. Journal of Research in Special Educational Needs, 20(1), 64–73. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466
Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Basic Books.
Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Jossey-Bass.
Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In M. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 25, pp. 1–65). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6
Slušnys, L. & Šukytė, D. (2016). Ką gali mokytojas. [What a Teacher Is Capable of]. Tyto alba.
Sodiqjon, K., & Vasila, Ch. (2023). The Place and Significance of Inclusive Education in Modern Educational Processes. Eurasian Journal of Entrepreneurship and Pedagogy, 1(1), 116-118. https://in-academy.uz/index.php/ejep/article/view/23251/15351
Subačiūtė, J., Daunoravičiūtė, E., Lapinskaitė, L. & Cibulskis, A. (2022). Mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų praktinių patirčių taikant universalaus dizaino priemones ugdymui(si) analizė. [Analysis of Practical Experiences of Teachers and Educational Support Specialists Applying Universal Design Measures for Teaching and Learning]. Nacionalinė švietimo agentūra. https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2025/08/buf_Universalaus-dizaino-priemones-ugdymuisi-1.pdf
Teresevičienė, M., Oldroyd, D. & Gedvilienė, G. (2004). Suaugusiųjų mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai. [Adult Learning. Fundamentals of Andragogy Didacticism] Vytauto Didžiojo universitetas.
Universalaus dizaino mokymuisi gairės: mokymosi kelias kiekvienam ir kiekvienai. [Guidelines of Universal Design for Learning: the Path of Learning for Everyone]. 2023. Europos socialinio fondo agentūra.
Van Kessiel, R., Hrzic, R., Cassidy, S., Brayne, C., Baron-Cohen, S., Czabanowska, K. & Roman-Urrestarazu, A. (2021). Inclusive Education in the European Union: A Fuzzy-Set Qualitative Comparative Analysis of Education Policy for Autism. Social Work in Public Health, 36(2), 286– 299. https://doi.org/10.1080/19371918.2021.1877590
Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. (2020). Translating Inclusive Values into Pedagogical Actions. International Journal of Inclusive Education, 24(2), 147–161. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1452989
Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), Defining and Selecting Key Competencies (pp. 45–66). Hogrefe & Huber.
Žibėnienė, G. (2023). Refleksija ir įsivertinimas socioedukacinės pagalbos praktikoje. [Reflection and Self-assessment in Practice of Socioeducational Support] In V. Gudžinskienė, N. Kurapkaitienė, O. Merfeldaitė, A. Petrauskienė, A. Railienė, J. Sadauskas, I. Žemaitaitytė & G. Žibėnienė. Multidimensinė socioedukacinė pagalba. [Multidimensional Socioeducational Support]. Textbook for higher education studies (pp. 420–471). Mykolo Romerio universitetas.
Žibėnienė, G., & Barkauskaitė, M. (2018). The Reflection Experience of Future Teachers as Professional Improvement Tool. Pedagogika, 130(2), 64–75. https://doi.org/10.15823/p.2018.22

Onde tudo começa: brincar e experiências na formação inicial docente

Anna Lu Santana Barros (1), Allan Reis Lavigne dos Santos (1), Cândida Maria Santos Daltro Alves (1), Maria Walburga dos Santos (2), Érico José dos Santos (3)

1 – Universidade Estadual de Santa Cruz
2 – Universidade Federal de São Carlos
3 – Prefeitura Municipal de Itabuna – Bahia

A Educação Infantil constitui um campo historicamente atravessado por disputas conceituais, epistemológicas e pedagógicas que tensionam as formas de compreender a infância, o desenvolvimento infantil e o papel do professor. Em contraposição às perspectivas reducionistas e escolarizantes ainda presentes no cenário educacional, este artigo tem como objetivo problematizar criticamente as experiências vivenciadas na formação inicial em Pedagogia, analisando de que modo a inserção no cotidiano institucional da Educação Infantil opera como dimensão estruturante na constituição de um olhar pedagógico ético, sensível e reflexivo.

O estudo configurou-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, sustentado por referenciais teóricos da disciplina Estudos da Infância como a Sociologia da Infância, da Psicologia Histórico-Cultural e dos estudos sobre formação docente. As reflexões emergem das vivências no projeto de extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil, articuladas às inserções em instituições educativas, envolvendo observações sistemáticas, participação em práticas pedagógicas e registros reflexivos orientados pela análise crítica da prática, além de ancorar-se nas concepções que compreendem a infância como construção histórica e social (Ariès, 1981). Nessa abordagem, a infância deixa de ser vista como condição meramente biológica, passando a ser reconhecida como uma construção social marcada por contextos históricos e institucionais (Sarmento 2009). Complementarmente, reconhece-se a criança como sujeito histórico e produtor de cultura (Corsaro, 2002, 2011) e situam o brincar como dimensão estruturante dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky, 2007; Kishimoto, 1996), em diálogo com as cem linguagens das crianças, cem maneiras de pensar, de se expressar e de compreender o mundo (Malaguzzi, 1999).

As análises revelam que o cotidiano da Educação Infantil constitui um território complexo de produção de sentidos. Nele, o brincar, o cuidado, a escuta e as interações não apenas estruturam a experiência da criança, mas também tensionam e ressignificam a própria prática docente. Observou-se que práticas ancoradas em lógicas adultocêntricas e prescritivas tendem a invisibilizar as múltiplas linguagens das crianças, enquanto abordagens sustentadas pela escuta sensível e pela intencionalidade pedagógica favorecem o protagonismo infantil e a construção de experiências formativas significativas. Verificou-se, ainda, a potência da extensão universitária como dispositivo de formação. Sua atuação desestabiliza visões tradicionais e provoca deslocamentos que permitem enxergar a docência além do técnico, reafirmando-a como um compromisso ético, político e relacional.

Diante do exposto, evidencia-se, no âmbito da Educação Infantil, a importância da participação democrática de profissionais e familiares na formulação de políticas públicas que assegurem condições mínimas para a promoção de uma educação multidimensional. Assim, torna-se fundamental o estabelecimento e o bom funcionamento de parâmetros que orientem a organização estruturante dessa etapa da Educação Básica, em consonância com o disposto no Plano Nacional de Qualidade na Educação Infantil (PNQEEI, 2024) e no art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Concluiu-se que a formação inicial docente, quando atravessada por experiências concretas e reflexivamente analisadas no contexto da Educação Infantil, produz impactos que extrapolam a dimensão técnica da prática pedagógica, contribuindo para a constituição de posicionamentos profissionais críticos, sensíveis às singularidades das infâncias e comprometidos com a produção de práticas educativas mais humanizadoras.

Keywords // Palavras-chave: Brincadeiras; Formação; Extensão; Infância.

ÀRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: art. 211. Brasília, DF: Senado Federal; Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil: atualização 2024. Brasília: Ministério da Educação, 2024.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta". Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.

14. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
MARCHI, Rita de Cássia. A infância como construção social: reflexões sobre a sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 227-247, jan./abr. 2009.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 7-40, mar. 1997.
SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. P. 9-34.
SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Autoestudo e aprendizagem profissional docente no 1.º ciclo do Ensino Básico: um estudo em contexto português

Maria de Fátima Cerqueira Gomes (1), Ana Isabel Andrade (1)

1 - Universidade de Aveiro

Esta investigação, em curso, no âmbito do Programa Doutoral em Educação, no ramo de Supervisão e Avaliação, foca-se sobre o autoestudo e suas potencialidades para a aprendizagem profissional docente em contexto escolar, nomeadamente para professores em exercício de funções no 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB).

Valorizando a formação contínua e o professor como protagonista da sua própria aprendizagem profissional, surge o autoestudo enquanto abordagem autossupervisiva, ainda incipiente em Portugal, mas bastante reconhecida internacionalmente na investigação focada na prática educativa, na reflexão e colaboração, permitindo valorizar experiências profissionais docentes e contribuir para a transformação de contextos de ensino e aprendizagem (Andrade, 2016; Loughran, 2007; Pithouse-Morgan, 2022; Samaras, 2011; Souza & Fernandes, 2014; Vanassche & Kelchtermans, 2015).

Esta temática tem pertinência dado que vivemos numa sociedade globalizada em constante mudança, que exige um novo perfil docente, comprometido com a melhoria da educação, capaz de questionar os seus conhecimentos e práticas, sendo fundamental apostar numa aprendizagem multidimensional, numa perspetiva supervisiva transformadora dos professores e das escolas (Alarcão & Canha, 2013).

Assim, para perceber como pode o autoestudo contribuir para a aprendizagem profissional docente no 1.º CEB, uma das autoras tem desenvolvido um processo de formação autodirigido centrado na sua atividade educativa, seguindo uma metodologia de investigação-ação realizada em três ciclos de observação, de acordo com um plano de intervenção sustentado por interações reflexivas e colaborativas potenciadas por dois amigos críticos.

Tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa enquadrada no paradigma sociocrítico, recorre-se à observação de práticas, ao inquérito por entrevista e à recolha de artefactos. A partir de uma autoscopia baseada na videogravação de aulas, registam-se reflexões individuais num diário de bordo, complementadas pela observação colaborativa dos amigos críticos em diálogos audiogravados, resultando em reflexões conjuntas sobre novas possibilidades educativas. A investigação inclui ainda entrevistas aos amigos críticos, no início do percurso investigativo, bem como, novamente, no final dos três ciclos de observação para a identificação das suas conceções quanto ao impacto e potencialidades do autoestudo (Amado, 2013; Moreira, 2011; Sadalla &Larocca, 2004; Ticona et al., 2020).

Os dados recolhidos serão tratados através da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Pela revisão bibliográfica já encetada, é possível reforçar a relevância do autoestudo como potencial aliado na construção do conhecimento docente, na autorregulação das competências profissionais e na melhoria da qualidade das práticas educativas, na medida em que promove um cenário dialógico e reflexivo potenciador da inovação e do crescimento das escolas.

Os primeiros dados, entretanto, recolhidos permitem avançar algumas considerações que indiciam um melhor autoconhecimento da professora-investigadora, um melhor conhecimento dos alunos e dos contextos, bem como uma oportunidade de reorganização de certas práticas pedagógicas, o que é conseguido e impulsionado pela observação e reflexão partilhadas com os amigos críticos.

Espera-se que, após esta etapa interventiva e exploratória e após o tratamento e a análise dos dados, se possam apresentar evidências que confirmem a relevância do autoestudo como metodologia supervisiva inovadora e válida na aprendizagem profissional docente e na transformação das práticas educativas.

Keywords // Palavras-chave: Autoestudo; aprendizagem profissional docente.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora.

Amado, J. (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Universidade de Coimbra.

Andrade, A. I. (2016). Relatório de unidade curricular. Pluralidade linguística e educação. Universidade de Aveiro.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo (4.ª ed.). Edições 70, Lda.

Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. Journal of Teacher Education, 58,12–20.

Moreira, M. (Org) (2011). Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores. Edições Pedagogo.

Pithouse-Morgan, K. (2022). Self-study in teaching and teacher education: Characteristics and contributions. Teaching and Teacher Education, 119. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103880

Sadalla, A., & Larocca, P. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de

formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, 30(3), 419-433. http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf

Samaras, A. (2011). Self-study Teacher Research: Improving your practice through collaborative inquiry. Sage.

Souza, M. I. & Fernandes, M. F. (2014). O autoestudo e as abordagens narrativo biográficas na formação de professores. Educação, 37(2), pp. 297-306.

Ticona, R., Condori, J., Mamani, J. & Santos, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. Psique Mag Científica Digital de Psicologia, 9 (2), 30-39. https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216

Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: a systematic literature review. Journal of Curriculum Studies, 47(4), 508–528.

ICRE2026-36498

Perceptions of the Mentor's Role in Professional Development: Perspectives of Early Childhood Educators and Primary and Secondary School Teachers

Sani Ćavar (1), Ines Blažević (1)

1 - Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split

Mentoring plays a vital role in lifelong learning and in the professional development of educators, particularly during the induction of novice educators into professional practice. Effective mentoring facilitates the transition from initial education to professional work by supporting the development of pedagogical competencies, professional identity, and reflective practice. Despite its recognised importance, mentors often perceive mentoring as demanding and feel insufficiently prepared (Herzog, Ivanuš Grmek & Čagran, 2012; Vizek Vidović & Žižak, 2011). The quality and effectiveness of mentoring largely depend on mentors' professional expertise, interpersonal and communication skills, and personal characteristics that enable constructive and supportive relationships with novice educators (Vizek Vidović & Žižak, 2011).

Previous research highlights several key dimensions of effective mentoring, including establishing supportive relationships with mentees, introducing novice educators to institutional practices, modelling professional behaviour, and providing continuous feedback on professional development (Hudson, 2004, 2009; Herzog, Ivanuš Grmek & Čagran, 2012; du Plessis & Ismail, 2022). Although mentoring is widely recognised as an important component of professional development in education, empirical research focusing on educators' perceptions of mentors' roles and competencies remains relatively limited, particularly across different levels of the educational system (Šagud, 2011).

The main objective of this study is to examine how early childhood educators, primary school teachers, and secondary school teachers perceive and evaluate the role of mentors through their personal, professional, and pedagogical characteristics. The study addresses the following research questions: (RQ1) What aspects of mentor support do educators perceive as most beneficial for their professional development? (RQ2) Do perceptions of the mentor's role vary according to the educational level in which participants work (early childhood education, primary school, or secondary school)? (RQ3) Do novice educators and more experienced education professionals differ in their perceptions of the mentor's role in professional development?

The study adopts a quantitative research design. Participants' perceptions of mentoring will be assessed using an adapted version of the Mentoring Perceptions of Student Teaching Model (MEPST) developed by Hudson (2004) and later applied by du Plessis and Ismail (2022). The adapted instrument consists of 62 items measured on a five-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The questionnaire has been translated into Croatian and adapted to reflect the professional context of early childhood education and school teaching.

Data collection is currently underway using a structured questionnaire administered to educators working in early childhood education, primary schools, and secondary schools in Split-Dalmatia County. The results will be analysed before the conference and presented during the conference session.

The findings are expected to contribute to a deeper understanding of mentoring practices in early childhood and school education and to identify key characteristics associated with effective mentoring. The study may also provide useful insights for improving mentoring practices and supporting the professional development of educators across different levels of the educational system.

Keywords // Palavras-chave: mentoring, novice educators, professional development.

Du Plessis, A. & Ismail, B. (2022). Postgraduate Certificate in Education (PGCE) Students' Experience of Mentoring. Journal of Elementary Education, 15(4), pp. 447-473.

Herzog, J., Ivanuš Grmek, M. & Čagran, B. (2012). Pogledi mentora na pedagošku praksu studenata razredne nastave. Croatian Journal of Education, 14 (1), pp. 25-47.

Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. European Journal of Teacher Education, 27 (2), pp. 139-146.

Hudson, P. (2009). Mentoring pre-service teachers in primary mathematics. The International Journal of Learning, 16(4), pp. 119–132.

Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. Pedagogijska istraživanja, 8 (2), pp. 259-267.

Vizek Vidović, V. & Žižak, A. (2011). Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. Učitelji i njihovi mentori. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, pp. 97-151.

O currículo prescrito, escrito e vivido: Contribuições das práticas Fedathianas para o letramento matemático nos anos iniciais

Marcília Cavalcante Viana (1), Maria José Costa dos Santos (2), Silvany Bastos Santiago (1)

1 - Instituto Federal do Ceará (IFCE)
2 - Universidade Federal do Ceará (UFC)

O debate sobre currículo escolar ultrapassa a concepção de documento prescritivo e passa a compreendê-lo como uma construção social, cultural e política que ganha sentido nas práticas pedagógicas cotidianas. Assim, o ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido desafiado a superar práticas centradas na transmissão de conteúdos, orientando-se para o desenvolvimento do letramento matemático, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, ainda se observa um distanciamento entre o currículo prescrito nos documentos oficiais, o currículo escrito nos planejamentos pedagógicos e o currículo efetivamente vivido nas salas de aula.A partir dessa contextualização, esta pesquisa é orientada pela seguinte pergunta: como o currículo prescrito pela BNCC é interpretado, adaptado e concretizado nas práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Fortaleza, à luz da metodologia Sequência Fedathi? O objetivo geral consiste em analisar como o currículo prescrito de matemática se materializa nas práticas pedagógicas de letramento matemático de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Fortaleza, Ceará, tendo como aporte metodológico a Sequência Fedathi (SF). O referencial teórico fundamenta-se nos estudos de currículo, enfatizando as discussões sobre currículo prescrito, escrito e vivido, que compreendem o currículo como prática dinâmica e constantemente ressignificada nas interações escolares. Dialoga-se também com as perspectivas de letramento matemático, entendido como a capacidade de interpretar, argumentar e mobilizar conhecimentos matemáticos em diferentes contextos da vida social. Nesse sentido, a SF, uma metodologia de ensino voltada à melhoria da prática pedagógica, apresenta-se como possibilidade metodológica para promover uma postura investigativa do estudante e uma mediação docente que favoreça a construção do conhecimento matemático. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo. O estudo será desenvolvido em uma escola da rede municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil, e envolverá professores que ensinam matemática no 2º ano dos Anos Iniciais. A investigação será organizada em quatro etapas: (1) revisão bibliográfica e análise documental, (2) diagnóstico inicial das práticas docentes por meio de entrevistas semiestruturadas; (3) realização de um curso de extensão voltado à formação docente sobre o currículo prescrito, escrito e vivido mediado pela Sequência Fedathi; e (4) observações pós-formação e análise das possíveis contribuições da vivência fedathiana nas práticas pedagógicas. A análise dos dados será orientada pela Sequência Fedathi como Metodologia de Análise de Dados (SFMAD), estruturada nas etapas de curadoria, minúcia, apresentação e interpretação. Como resultados iniciais, identificamos que a metodologia de ensino SF pode ser vivenciada nas práticas pedagógicas dos professores, contribuindo para compreender os processos de materialização do currículo de matemática nos anos iniciais e evidenciar as contribuições da SF para o desenvolvimento do letramento matemático. Conclui-se que a pesquisa contribuirá com a formação de professores, proporcionando espaços de reflexão crítica sobre a prática docente e com a vivência de práticas pedagógicas tendo como aporte metodológico a SF, reverberando um processo- aprendizagem mais contextualizado e socialmente significado para os estudantes.

Keywords // Palavras-chave: currículo, letramento matemático, Sequência Fedathi.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 23 de ago. de 2024.

BORGES NETO, Hermínio (org.). Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Sequência Fedathi, v. 3).

FORTALEZA. Robson Montegomeri Ribeiro et al. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) (org.). Documento Curricular Referencial de Fortaleza - Matemática. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. 4 v. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSPr__5WMkFh. Acesso em: 23 nov. 2024.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa pessoal e futuro social. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Maria José Costa dos. A formação do professor de matemática: metodologia sequência fedathi (sf). Revista Lusófona de Educação, [s. l.], v. 38, n. 38, p. 81-96, 2017. ISSN 1646-401X. Disponível em: http://revistas. ulusofona. pt/index. php/rleducacao/article/view/6261. Acesso em: 2 set. 2025.

SANTOS, Maria José Costa dos. O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): os subalternos falam? Horizontes, v. 36, n. 1, p. 132-143, jan./abr. 2018. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.571. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 16. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Eliziete Nascimento de; AZEVEDO, Italândia Ferreira de; MARQUES, Kelly Cristina Vaz de Carvalho; SCIPIÃO, Lara Ronise de Negreiros Pinto; SANTOS, Cleidivan Alves dos; SANTOS, Maria José Costa dos. A Sequência Fedathi como metodologia de análise de dados. Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 21, n. 9, p. 1-27, 2024. Disponível em:https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/. Acesso em: 10 abr. 2025.

PRATA, Glessiane Coeli Freitas Batista. A formação de professores de matemática: a tomada de consciência como interseção entre Letramento Matemático, Sequência Fedathi e a Teoria da Objetivação. 2023. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/76348/3/2023_tese_gcfbprata.pdf . Acesso em: 15 abr.2024.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Nova Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

VIANA, Marcília Cavalcante. Base Nacional Comum Curricular, práticas fedathianas e letramento matemático: proposta reflexiva sobre as dificuldades dos professores no 2º ano dos anos iniciais. 2025. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/82375 . Acesso em: 7 set. 2025.

Estratégias de resiliência em contexto académico

Maria Teresa Martins Gonçalves (1), Marina Lemos (2), Ana Rothes (3)

1 - inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo
2 - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
3 - CPJ Centro Protocolar da Justiça

A literatura sobre stress tem evidenciado que, a par de eventos críticos com grande impacto negativo na vida (como morte, divórcio, mudança de residência), as pessoas precisam de lidar regularmente com outros eventos stressores, normativos e quotidianos. Uma abordagem alternativa ao estudo do stress tem-se centrado no papel destes pequenos stressores quotidianos e em formas de resiliência quotidiana. Estes, apesar de serem eventos "menores", poderão ter potencialmente um papel direto maior nos processos adaptativos, por serem mais imediatos, frequentes e cumulativos.

As crianças e adolescentes referem, como fontes de stress quotidiano mais frequentes, a escola, os pais, irmãos e amigos. O presente estudo centra-se especificamente nas exigências académicas como fontes de stress e no modo como os alunos as enfrentam e gerem (também designado por coping académico). A investigação tem demonstrado que estratégias adaptativas de coping estão associadas a maior participação em experiências de aprendizagem desafiadoras, enquanto estratégias negativas levam os alunos a afastar-se de oportunidades para aprender.

O recurso a um modelo multidimensional de coping académico permite uma maior compreensão de um conjunto de estratégias que os alunos habitualmente utilizam e exploração do seu papel adaptativo diferencial. O presente estudo recorre ao modelo multidimensional de coping académico proposto por Ellen Skinner e tem como objetivos: i) identificar estratégias mais frequentemente utilizadas numa amostra de estudantes portugueses (N= 525) do 5º ao 9º ano; ii) analisar o papel das diferentes estratégias através das suas relações com a perceção de competência no domínio académico e os resultados escolares.

Os dados foram recolhidos através da versão portuguesa da Multidimensional Measure of Coping (MMC) e mostraram que os alunos referem o recurso mais frequente a estratégias adaptativas, entre as quais se destacam o Planeamento, a Procura de Ajuda e o Compromisso. Estas estratégias revelaram uma associação moderada com a realização escolar, avaliada através das notas escolares, e com a competência académica percebida, avaliada através da escala Self-Perception for Children. A estratégia de Planeamento destaca-se como aquela que parece ter efeitos mais positivos. As estratégias inadaptativas mais frequentemente referidas pelos alunos são a Ruminação, a Confusão e a Fuga, que se encontram negativamente associadas com a realização escolar e competência académica percebida. A estratégia de Autocomiseração surge como aquele que apresenta um maior efeito inadaptativo.

Considerando a importância da resiliência dos alunos face a situações académicas geradoras de stress, os resultados do estudo permitem fundamentar abordagens educativas direcionadas para a avaliação e promoção de estratégias de coping que possam ter impacto positivo na sua vida escolar e sucesso académico.

Keywords // Palavras-chave: Stress Académico; Resiliência; Realização escolar.

Gonçalves T., Lemos M. S., Canário C. (2018). Adaptation and validation of a measure of students' adaptive and maladaptive ways of coping with academic problems. Journal of Psychoeducational Assessment, 37, 782–796.

Mende, F., Leite, C., Carvalho, M., Gonçalves, T., & Lemos, M. S. (2017). Stress e coping académico: Contributos para a adaptação da escala MMC. Revista de Estudos e Investigación en Psicoloxía e Educación, vol. ext., 1, 127-132.

Skinner, E., Pitzer, J. R. & Steele, J. (2013). Coping as Part of Motivational Resilience in School: A Multidimensional Measure of Families, Allocations, and Profiles of Academic Coping. Journal of Educational and Psychological Measurement, 73, 803-835.

Skinner, E. A., & Saxton, E. A. (2020). The development of academic coping across late elementary and early middle school: Do patterns differ for students with differing motivational resources? International Journal of Behavioral Development, 44(4), 339-353.

Literacia Estatística e a Poluição dos oceanos: Uma Prática STEAM no 4.º ano de escolaridade

Ana Silva (1), Filipa Pinto (1)(2), Vanda Santos (1)(2)(3)(4), Fernando Martins (1)(2)(5)

1 – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal
2 – inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico de Coimbra
3 – CIDTFF, Universidade de Aveiro
4 – CISUC, Universidade de Coimbra
5 – Instituto de Telecomunicações, Delegação da Covilhã

A literacia estatística é reconhecida como uma competência fundamental para a participação cívica na sociedade atual, permitindo aos cidadãos interpretar e avaliar criticamente informações (Martins et al., 2017; Ministério da Educação, 2021; Sobral et al., 2024). A educação STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) surge como uma abordagem que promove a integração curricular e a resolução de problemas reais (Rodrigues-Silva & Alsina, 2023; Quigley et al., 2020). A Robótica Educativa (RE) potencia o envolvimento ativo dos alunos e o desenvolvimento do pensamento computacional (Bers, 2020; Silva et al., 2023).

Esta póster resulta de uma investigação mais alargada de natureza mista, com carácter interpretativo e design de investigação-ação. No âmbito do estágio realizado numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), identificaram-se dificuldades por parte dos alunos na organização e tratamento de dados, bem como um forte interesse pela problemática ambiental. Assim, o principal objetivo foi analisar de que forma uma prática STEAM, com recurso à RE, promove aprendizagens sobre literacia estatística, poluição dos oceanos e desenvolve as perceções dos alunos sobre a Autorregulação da Aprendizagem (AA) e Autoeficácia Matemática (AM).

Nas fases de pré e pós-intervenção, aplicaram-se questionários sobre as perceções de AA e AM e os alunos realizaram tarefas sobre a análise e tratamento de dados. A fase de intervenção decorreu em três sessões seguindo as Práticas de Ensino Exploratório (PEE) (Canavarro et al., 2012) e planificadas no modelo de cenários de aprendizagem (Matos, 2014). Nas sessões promoveram-se aprendizagens de Matemática (organização, representação e interpretação de dados), Estudo do Meio (poluição dos oceanos), artes e engenharia (através da elaboração de um cartaz de sensibilização) e tecnologia (uso do robô SuperDoc) na resolução de situações problemáticas.

Os dados qualitativos foram recolhidos através de observação participante, notas de campo, gravações e Narrações Multimodais. Os dados quantitativos foram obtidos usando: (i) critérios para obter os níveis de conhecimento e desempenho dos alunos, considerando o conteúdo matemático envolvido nas tarefas; (ii) escalas de Likert para aceder às perceções dos alunos sobre AA e AM.

Os resultados evidenciam que, entre as fases de pré e pós-intervenção, se observaram diferenças estatisticamente significativas no nível global de conhecimento, em particular na organização, representação e interpretação de dados, na construção de gráficos de barras simples e no cálculo de medidas estatísticas elementares, bem como nas perceções sobre a AA e a AM dos alunos.

Conclui-se que o design de práticas STEAM baseadas nas PEE, com recurso à RE e a situações problemáticas, promove nos alunos aprendizagens sobre conceitos estatísticos e favorece a AA e a AM dos alunos. Acrescenta-se que este estudo contribui com uma prática STEAM com recurso à RE que promove, em simultâneo, a consciência ambiental e conhecimentos matemáticos sobre Dados e Probabilidades nos alunos.

Keywords // Palavras-chave: Autoeficácia_Matemática; Autorregulação_da_Aprendizagem; Literacia_Estatística; Prática_STEAM; Robótica_Educativa.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/50008/2025 – Instituto de Telecomunicações (IT), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/50008/2025, UID/05198/2025– Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/05198/2025, UID/00194/2025 – CIDTFF com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025, UID/06185/2025 – SPRINT (Centro de Investigação & Inovação em Desporto, Atividade Física e Saúde) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/06185/2025, e no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência 2022.09720.BD, com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/2022.09720.BD.

Bers, M. (2020). Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom (2ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003022602

Canavarro, A., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. In L. Santos, A. Canavarro, A. Boavida, H. Oliveira, L. Menezes, & S. Carreira (Eds.), Investigação em Educação Matemática (pp. 255–266). Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.

Martins F., Duque, I., Pinho, L., Coelho, A., & Vale, V. (2017). Educação Pré-escolar e Literacia Estatísitica (1ª ed). Psicosoma.

Matos, J. (2014). Princípios orientadores para o desenho de cenários de aprendizagem. Lisboa: Instituto de Educação.

Ministério da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4.º ano. ME.

Quigley, C., Herro, D., King, E., & Plank, H. (2020). STEAM Designed and Enacted: Understanding the process and implementation of STEAM Curriculum in an elementary school. Journal of Science Education and Technology, 29, 499-518. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09832-w

Rodrigues-Silva, J., & Alsina, Á. (2023). Conceptualising and framing STEAM

education: what is (and what is not) this educational approach? Texto livre, 16. https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.44946
Silva, R., Costa, C., & Martins, F. (2023). Robótica educativa na formação inicial de professores: perceções sobre potenciais benefícios e obstáculos. Indagatio Didactica, 15(2), 69-83. https://doi.org/10.34624/id.v15i2.32571
Sobral, L., Neves, M., Simões, M., Rodrigues, R., Freitas, Y., Costa, C., & Martins, F. (2024). Pensamento computacional e literacia estatística no 1.º ano de escolaridade: uma prática de ensino exploratório. Didácticas Específicas, 31, 62-75. https://doi.org/10.15366/didacticas2024.31.004

Avaliação pedagógica em cenários de aprendizagem ativa em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)

Isabel de Lurdes Pereira do Cabo (1), Paula Isabel Marques Martins Baptista Querido (2)

1 - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra
2 - Universidade de Vigo, Espanha

A implementação de cenários de aprendizagem com metodologias ativas em Espanhol exige que a avaliação pedagógica funcione como dispositivo de regulação contínua das aprendizagens, e não como simples mecanismo classificativo. Este estudo analisa como professores em formação contínua descrevem o desenho de tarefas de aprendizagem-avaliação, a explicitação de critérios e o uso de feedback orientado para apoiar a progressão, reforçar a equidade e sustentar o bem-estar escolar.

A avaliação pedagógica é entendida como componente do ensino que clarifica objetivos, torna critérios transparentes e sustenta feedback acionável. Rubricas e listas de verificação funcionam como linguagem comum de qualidade e como suporte para a autorregulação. A participação dos alunos em auto e coavaliação é vista como estratégia para a metacognição e a responsabilização, exigindo preparação e exemplos de desempenho.

O estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativa, baseada em análise documental do programa de uma ação de formação acreditada em regime e-learning (50 horas) e de dez relatórios de reflexão individual dos formandos. A análise temática incidiu em uma questão relativa a tarefas, critérios e feedback. As respostas foram codificadas por finalidades, instrumentos e procedimentos, construindo-se uma matriz de padrões. A unidade de análise foi a resposta por participante, preservando-se o sentido contextual. Registaram-se menções a condições de implementação (tempo, recursos, turmas heterogéneas) e a estratégias para tornar critérios compreensíveis aos alunos.

Os formandos salientam que critérios claros aumentam a compreensão do que é esperado e orientam o estudo e a participação; vários formandos referem que critérios partilhados reduzem conflitos. O feedback é descrito como contínuo, específico e construtivo, apoiando processos de melhoria antes da avaliação final. Alguns relatórios mencionam rubricas para produção oral e escrita, portfólios e registos de progresso, bem como autoavaliação e avaliação por pares para desenvolver autonomia. A avaliação é também associada a tarefas contextualizadas e a produtos dos alunos, valorizando autenticidade e sentido. Contudo, a explicitação de harmonização, negociação criterial e acompanhamento diferenciado surge de forma irregular.

A discussão sugere que a formação reforçou uma visão de avaliação como aprendizagem, coerente com educação de qualidade e com diversidade como princípio. Ainda assim, emerge um ponto crítico: reconhecer critérios e feedback não garante consistência e equidade quando as tarefas são multimodais e complexas. Sem rotinas estáveis, o feedback tende a tornar-se impressionista e a participação discente pode gerar desigualdades, sobretudo quando faltam modelos e treino.

Conclui-se que os formandos atribuem à avaliação pedagógica um papel estruturante na eficácia dos cenários em Espanhol, destacando critérios e feedback como alavancas de progresso e bem-estar. O contributo do estudo reside em mapear práticas declaradas e em identificar fragilidades na passagem para procedimentos robustos.

Como implicações práticas, propõe-se um mínimo viável: rubrica curta alinhada com objetivos, exemplos de desempenho, dois momentos de feedback ao longo da tarefa e autoavaliação guiada. Recomenda-se formação em harmonização de rubricas, feedback inclusivo e recolha de evidências de aprendizagem para ajustar o ensino em tempo útil.

Keywords // Palavras-chave: Avaliação pedagógica; Feedback formativo; Autorregulação.

Ajjawi, R., Kent, F., Broadbent, J., Tai, J. H.-M., Bearman, M., & Boud, D. (2022). Feedback that works: A realist review of feedback interventions for written tasks. Studies in Higher Education. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1894115

Brandmo, C., & Gamlem, S. M. (2025). Students' perceptions and outcome of teacher feedback: A systematic review. Frontiers in Education, 10, Article 1572950. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1572950

Cui, Y. (2022). Developing English teachers' language assessment literacy in an EAP reform context through test design: A case study. System, Article 102866. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102866

Estaji, M. (2024). Unveiling the impact of language assessment teacher education on EFL teachers' assessment agency and professional development trajectory: Perceptions, opportunities, and challenges. Language Testing in Asia, 14, Article 20. https://doi.org/10.1186/s40468-024-00292-2

Lei, W., & Lei, Z. (2026). Formative assessment literacy: A systematic review. Language Testing in Asia, 16, Article 7. https://doi.org/10.1186/s40468-025-00418-0

Lewkowicz, J., & Leung, C. (2021). Classroom-based assessment. Language Teaching, 54(1), 47–57. https://doi.org/10.1017/S0261444820000506

Li, Z., Hampson, P., Thurston, A., & O'Keeffe, J. (2025). The outcome of peer tutoring for second language (L2) writing: A meta-analysis. International Journal of Educational Research Open, 8, Article 100422. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100422

Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review. Educational Psychology Review, 35, Article 113. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4

Phung, D. V., & Michell, M. (2022). Inside teacher assessment decision-making: From judgement Gestalts to assessment pathways. Frontiers in Education, 7, Article 830311. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.830311

Scherer, S., Graham, S., & Busse, V. (2024). How effective is feedback for L1, L2, and FL learners' writing? A meta-analysis. Learning and Instruction, 93, Article 101961. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101961

Taylor, B., Kisby, F., & Reedy, A. (2024). Rubrics in higher education: An exploration of undergraduate students' understanding and perspectives. Assessment & Evaluation in Higher Education, 49(6), 799–809. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2299330

de Kleijn, R. A. M. (2023). Supporting student and teacher feedback literacy: An instructional model for student feedback processes. Assessment & Evaluation in Higher Education, 48(2), 186–200. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. Studies in Educational Evaluation, 83, Article 101425. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425

Vuogan, A., & Li, S. (2023). Examining the effectiveness of peer feedback in second language writing: A meta-analysis. TESOL Quarterly, 57(4), 1115–1138. https://doi.org/10.1002/tesq.3178

Weng, F., & Shen, B. (2022). Language assessment literacy of teachers: A review. Frontiers in Psychology, 13, Article 864582. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.864582

Woitt, S., Weidlich, J., Jivet, I., Orhan Göksün, D., Drachsler, H., & Kalz, M. (2025). Students' feedback literacy in higher education: An initial scale validation study. Teaching in Higher Education, 30(1), 257–276. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2263838

Yan, Q., Zhang, L. J., & Dixon, H. R. (2022). Exploring classroom-based assessment for young EFL learners in the Chinese context: Teachers' beliefs and practices. Frontiers in Psychology, 13, Article 1051728. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051728

Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 37, Article 100484. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484

Zhan, Y., Yan, Z., Zeng, Y., Luo, W., & Wan, Z. H. (2026). A systematic review of feedback literacy scales: Development and validation. Studies in Educational Evaluation, 88, Article 101578. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2026.101578

Zhang, H., Ge, S., & Mohd Saad, M. R. B. (2024). Formative assessment in K-12 English as a foreign language education: A systematic review. Heliyon, 10(10), Article e31367. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31367

Emotion Regulation and Well-being in Early Childhood Education Settings: The Mediating Role of Teachers' Psychological Distress

Sílvia Araújo de Barros (1), Sofia Magalhães (1), Filipa Nunes (2), Andreia Espain (1), Sara Barros (1)

1 - inED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 - CPUP, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Early childhood education and care is an emotionally demanding professional context, requiring sustained interpersonal engagement, emotional attunement, and continuous regulatory effort (Chou et al., 2016). Preschool teachers work in environments characterized by high relational demands, classroom complexity, and increasing expectations regarding educational quality (Cumming & Wong, 2019; Jennings & Greenberg, 2009). Such demands place teachers at heightened risk of psychological strain, with implications not only for their professional sustainability, but also for classroom quality and children's developmental outcomes (Harding et al., 2019, Jeon et al., 2014).

From a dual-continua perspective of mental health (Keyes, 2005), the absence of psychological distress does not necessarily imply the presence of flourishing. Positive mental health encompasses emotional, psychological, and social well-being, reflecting optimal functioning across personal and relational domains. In emotionally demanding professions such as early childhood education and care, identifying the individual resources that enable preschool teachers to move beyond mere absence of distress toward flourishing becomes particularly relevant for strengthening professional engagement and promoting quality education in line with Sustainable Development Goal 4.

One such resource is emotion regulation, which refers to the processes through which individuals influence how they experience and express emotions (Gross, 1998, 2002). In classroom settings where teachers must respond sensitively to children while managing their own affective states, regulatory processes are central to professional functioning. Cognitive reappraisal, an antecedent-focused strategy, is typically associated with more adaptive psychological outcomes, whereas expressive suppression, a response-focused strategy, has been linked to less favorable adjustment (Aldao et al., 2010). However, evidence remains limited regarding how these regulatory strategies contribute to preschool teachers' positive mental health and whether psychological distress functions as an explanatory mechanism in these associations.

The present study aimed to (a) examine the unique contributions of emotion regulation and psychological distress to preschool teachers' positive mental health, and (b) test the potential mediating role of psychological distress in these associations, controlling for preschool teachers' age and job satisfaction, as well as child age group and classroom size. Participants were 922 Portuguese preschool teachers (98.2% women; M = 48.62, SD = 10.34). Structural equation modelling was conducted to test direct and indirect pathways.

Cognitive reappraisal was positively associated with emotional, psychological, and social well-being and negatively associated with psychological distress. In contrast, expressive suppression was positively associated with distress and negatively associated with emotional and social well-being. Bootstrapped analyses indicated that distress partially mediated the associations between cognitive reappraisal and all well-being dimensions, and partially or fully mediated the associations between suppression and well-being outcomes. Job satisfaction was a significant positive predictor across domains.

Taken together, these findings suggest that emotion regulation, particularly cognitive reappraisal, may serve as a protective psychological resource for preschool teachers' mental health. Adaptive regulation appears to contribute to well-being both directly and indirectly through lower psychological distress, whereas reliance on suppression may be associated with reduced well-being primarily via increased distress. By clarifying these links, the current study highlights emotion regulation as a modifiable target for teacher professional development. Strengthening socio-emotional competencies during initial training and in-service programs may represent an evidence-informed strategy to promote teacher well-being, enhance professional practices, and support educational quality.

Keywords // Palavras-chave: Emotions. Distress. Well-being. Teachers.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. Clinical Psychology Review, 30(2), 217–237. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004

Chou, M.-J., Lee, H.-M., & Wu, H.-T. (2016). Emotion, psychological resilience and work stress: A study among preschool teachers. European Journal of Psychological Research, 3(1), 8.

Cumming, T., & Wong, S. (2018). Towards a holistic conceptualisation of early childhood educators' work-related well-being. Contemporary Issues in Early Childhood, 20(3), 265-281. https://doi.org/10.1177/1463949118772573

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology, 2(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. Psychophysiology, 39(3), 281–291. https://doi.org/10.1017/

S0048577201393198
Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. Journal of Affective Disorders, 242, 180–187. https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080
Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693
Jeon, L., Buettner, C. K., & Snyder, A. R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82(2), 225–235. https://doi.org/10.1037/a0035720
Keyes C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73(3), 539–548. https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539

Geometria em Movimento: Potenciar o Pensamento Computacional com o GeoGebra na Formação de Professores

Rui João teles da Silva Ramalho (1), Daniela Filipa Martinho Mascarenhas (1)

1 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

O presente estudo investiga o desenvolvimento do pensamento computacional numa unidade curricular de Geometria integrada no curso de Educação Básica, envolvendo uma amostra de 80 estudantes do ensino superior. Num contexto de crescente valorização das competências digitais e do raciocínio estruturado na formação inicial de professores, procurou-se analisar de que forma a integração do GeoGebra pode potenciar processos cognitivos associados ao pensamento computacional em futuros profissionais da educação.

A investigação adotou uma abordagem metodológica de natureza mista, combinando análise quantitativa e qualitativa. A intervenção pedagógica foi implementada ao longo de um semestre letivo, através da incorporação sistemática do GeoGebra em tarefas de exploração geométrica, construção dinâmica de figuras e resolução de problemas. As atividades foram desenhadas para promover competências-chave do pensamento computacional, nomeadamente a decomposição de problemas geométricos, o reconhecimento de padrões, a abstração de propriedades e a elaboração de procedimentos passo a passo.

A recolha de dados incluiu a aplicação de questionário pós-intervenção, análise das produções digitais dos estudantes e observação das aulas. Foram ainda considerados indicadores como a capacidade de generalização, o rigor na construção geométrica e a autonomia no uso de ferramentas digitais. A análise estatística dos resultados revelou uma evolução positiva nas dimensões avaliadas, com melhorias particularmente evidentes na formulação de estratégias sequenciais e na validação iterativa de construções.

Os resultados qualitativos evidenciam que o ambiente dinâmico e visual do GeoGebra favoreceu a compreensão conceptual e promoveu uma postura mais investigativa por parte dos estudantes. Observou-se maior capacidade de experimentação, reformulação de procedimentos e reflexão sobre erros, aspetos diretamente relacionados com práticas de depuração e pensamento algorítmico. Adicionalmente, os participantes reportaram níveis elevados de motivação e perceção de utilidade pedagógica da ferramenta para o futuro exercício profissional.

Apesar dos ganhos observados, foram identificados alguns desafios, nomeadamente a heterogeneidade das competências digitais iniciais dos estudantes e a necessidade de orientação pedagógica explícita para evitar uma utilização meramente instrumental do software. Estes resultados reforçam a importância de uma integração didática intencional, articulando objetivos matemáticos e computacionais.

Conclui-se que a utilização estruturada do GeoGebra em unidades curriculares de geometria no curso de Educação Básica constitui uma estratégia eficaz para promover o pensamento computacional em futuros professores. Recomenda-se o aprofundamento desta abordagem em diferentes contextos formativos e a continuidade da investigação sobre práticas pedagógicas que articulem matemática dinâmica e literacia computacional no ensino superior.

Keywords // Palavras-chave: Pensamento computacional; GeoGebra; Educação Básica.

BRACKMANN, C.(2019).Pensamento computacional na Educação Básica. Novas Edições Académicas ISBN: 978-613-9-73930-1

Crowley, M. (1994). O modelo van Hiele no desenvolvimento do pensamento geométrico. Atual.

Kafai, Y. B., & Proctor, C. (2022). Computational thinking education. MIT Press.

Ministério da Educação. (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática do Ensino Básico.

Moura, L., Krindges, A., & Wielewski, G. (2020). As vantagens do modelo de van Hiele no ensino da geometria. Educação Matemática em Revista - RS, 21 (2), 56-65.

PALHARES, P, GOMES, A., AMARAL, E. (Coords) (2011). Complementos de Matemática para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel. ISBN 978-972-757-757-60

WING, J., (2014).Computational Thinking Benefits Society". Social Issues in Computing. New York: Academic Press.(disponível em Socialissues.cs.toronto.edu.)

TAVARES, João (2021). Pensamento Computacional. Casa das Ciências. ISSN 2183-9697

ICRE2026-40445

Teacher protagonism in professional education: Tensions and meanings between the prescribed and the real curriculum

Rosiris Maturo Domingues (1)

1 - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

This theoretical essay, part of an ongoing doctoral research, analyzes the complex tensions between the prescribed curriculum and the real curriculum within the scope of Brazilian professional education. The central point of the investigation lies in teacher mediation, understood as an indispensable political and formative practice for the materialization of teaching. In the contemporary scenario, curricular reforms have prioritized the competency-based model which, inspired by authors such as Perrenoud (1999), seeks to integrate technical, cognitive, and socio-emotional knowledge to respond to the transformations in the world of work. However, the implementation of this logic does not occur linearly, revealing a significant gap between what is formalized in institutional documents – such as the Course Plans of Senac São Paulo – and what effectively takes place in the classrooms. To understand this dynamic, this study is based on the conception of the curriculum as a field of dispute and power. According to Michael Apple (2008), the curriculum is not a neutral instrument but a social construction that reflects ideological choices and legitimizes specific knowledge to the detriment of others. Complementarily, Michel Foucault's (1977) perspective allows for a reading of the curriculum as a normalization device that organizes subjectivities and conducts.

It is in this territory of tensions that Gimeno Sacristán's (2000) fundamental distinction between the prescribed (normative) and the real (lived) curriculum emerges. The author argues that the real curriculum is what is taught and learned in practice, often subverting static norms through teacher interpretation. Thus, pedagogical mediation ceases to be a merely technical function and becomes an act of resistance and creation. The teacher acts as a "reflective professional" (SCHÖN, 1992), capable of adjusting strategies and resignifying guidelines according to contextual needs and students' trajectories. This capacity for mediation is sustained by a plurality of knowledges that characterizes teaching in professional education, where formal, informal, and non-formal forms of education intertwine (COOMBS, 1985). Frequently, the technical market experience brought by the teacher becomes a pedagogical potency when critically mediated, allowing theory and practice to meet in a dialogical way. However, institutional implementation faces structural challenges, such as resistance to active methodologies and the tension between necessary teacher autonomy and the pressure for institutional standardization.

As a conclusion of this stage of the doctoral research, it is observed that pedagogical mediation is the vital link that prevents professional education from succumbing to a purely technocratic and market-oriented logic. The real curriculum, crossed by the teacher's subjectivity, is the territory where autonomy manifests as a political commitment to integral human formation. This essay consolidates the theoretical categories – mediation, teaching knowledge, and real curriculum – that will serve as the basis for the empirical phase of the thesis, in which co-authorship practices and co-creation environments will be investigated as strategies for strengthening teaching identity. The continuity of this work aims to demonstrate that the "school floor" is a space of constant invention, where the teacher, by mediating the curriculum, reaffirms education as an act of hope and social transformation. Ultimately, it seeks to consolidate a practice that transcends simple technical preparation, promoting the emancipation and full citizenship advocated by Paulo Freire (1996).

Keywords // Palavras-chave: Teacher mediation; Curriculum; Professional education.

APPLE, Michael. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 1992

Unir gerações no ensino: Diálogos intergeracionais entre estudantes estagiários e professores de Português, Matemática e Físico-Química em Portugal

Rita Tavares de Sousa (1), Edysandra Layna de Alencar Silveira Frisoli (1), Leanete Thomas Dotta (1), Luciana Joana (1), Thiago Freires (1), Amélia Lopes (1)

1 - CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Em Portugal, os dados apresentados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC] (2023), confirmam uma tendência incontornável: o envelhecimento do corpo docente, formalmente reconhecido através do Índice de Envelhecimento da População Docente (DGEEC, 2023). Este indicador traduz um desequilíbrio geracional com implicações diretas na sustentabilidade do sistema educativo, na renovação das culturas profissionais e na transferência de conhecimento entre pares (Thomas Dotta & Lopes, 2021). Para além disso, a profissão docente enfrenta outros constrangimentos, tais como diminuição do número de pessoas que se candidatam a cursos de formação de professores - principal reflexo da perda de atratividade da profissão docente -; aumento da burocratização; crescente heterogeneidade sociocultural dos alunos e famílias; desenvolvimentos tecnológicos, com os ambientes de aprendizagem a serem desafiados a integrar tecnologias em práticas pedagógicas significativas (Lopes et al., 2023; Lutovac et al., 2024; Pereira et al., 2022; Thomas Dotta et al., 2025). A constante diversificação e reconfiguração das sociedades, com impacto nos contextos educacionais, visíveis, por exemplo, através da contínua mudança a nível das tecnologias emergentes (Chiang & Trezise, 2021; Pereira et al., 2022), desafia a identidade e a ação profissional dos professores, reforçando a prerrogativa da OECD (2021) de que educar ultrapassa a transmissão de conteúdos, exigindo capacidades de colaboração, inovação, agência e aprendizagem contínua (Sousa et al., 2025). É neste enquadramento que o Projeto BRIDGE - Unir Gerações no Ensino: Potenciar o Desenvolvimento Profissional de Professores Portugueses através de Diálogos Intergeracionais (2023.15320.PEX) se insere.

O projeto parte da premissa de que as oportunidades de aprendizagem intergeracional podem constituir dispositivos relevantes de socialização profissional, desenvolvimento ao longo da carreira e reforço da atratividade da profissão docente. O estudo incide no ensino secundário, envolvendo professores e estudantes estagiários dos mestrados em ensino de Português, Matemática e Físico-Química. Procura-se compreender (i) como os diferentes atores percecionam as oportunidades de aprendizagem intergeracional na integração e construção da identidade docente; (ii) que efeitos lhes atribuem na aprendizagem mútua e no desenvolvimento profissional ao longo da carreira; e (iii) de que modo essas interações podem contribuir para a valorização e atratividade da profissão docente. Para responder a esses objetivos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a dois grupos de entrevistados: estudantes estagiários e professores de ensino secundário. Esta comunicação irá apresentar e refletir em torno dos dados preliminares das entrevistas, evidenciando como os temas emergentes assumem significados diferenciados consoante a posição ocupada no ciclo profissional.

Os dados indicam que os estudantes estagiários valorizam os diálogos intergeracionais como espaços centrais de socialização profissional, orientação prática e construção identitária, ainda que neles possam surgir tensões associadas a diferenças nas conceções pedagógicas e à abertura à inovação. Já os professores percecionam essas interações sobretudo como oportunidades de atualização e reflexão sobre a prática, reconhecendo o contributo dos estagiários para a introdução de novas abordagens e tecnologias. Espera-se que os resultados do projeto BRIDGE possam contribuir para as discussões de políticas públicas educacionais, contribuindo para estratégias que articulem renovação geracional, desenvolvimento profissional contínuo e reforço da atratividade da docência em Portugal e noutros contextos europeus.

Keywords // Palavras-chave: Formação docente; diálogos intergeracionais; professores.

Chiang, T. H. & Trezise, D. (2021). How teacher competence functions as an institutionalised discourse in the epoch of globalisation. Cambridge journal of education, 51 (1), 105–125.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2023). Perfil do Docente 2023/2024. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.medu.pt

Lopes, A., Folque, A., Marta, M. & Sousa, R.T. (2023). Teacher professionalism towards transformative education: insights from a literature review. Professional Development in Education. 50 (5), 832-846. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2235572

Lutovac, S., Uitto, M., Keränen, V., Kettunen, A. & Flores, M.A. (2024). Teachers' work today: Exploring Finnish teachers' narratives. Teacher and Teaching Education, 137, 104378. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104378

OECD (2021). Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills. OECD Publishing.

Pereira, F., Lopes, A., & Dotta, L.T. (2022). Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais. Revista Portuguesa de Educação, 35(1), 449–470.

Sousa, R. T., Thomas Dotta, L., Lopes, A., & Marta, M. (2025). Reclaiming professional agency: Portuguese teachers' experiences amidst managerialist professionalism. Cambridge Journal of Education, 55(5), 695–715. https://doi.org/

10.1080/0305764X.2025.2551535
Thomas Dotta, L., Rodrigues, S., Joana, L., & Carvalho, M. J. (2025). The attractiveness of the teaching profession: An integrative literature review. Frontiers in Education, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380942
Thomas Dotta, L. & Lopes, A. (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. Revista Portuguesa De Educação, 34(2), 86–106.

El bienestar docente en el primer ciclo de Educación Infantil

Mar Oliver-Barceló (1), Carme Pinya Medina (1), Ana Márquez Román (1), Matias Gámez Genovart (1)

1 - Universitat de les Illes Balears

Actualmente, nos encontramos en un marco educativo en constante cambio, con unas demandas al profesorado cada vez más exigentes y complejas (Robinson, 2022; Shidiq et al., 2022; Solehuddin i Budiman, 2019). En este complejo marco, el bienestar docente ha emergido como un elemento fundamental, entendido como el resultado de la interacción de factores internos y externos que, en su confluencia, condicionan la satisfacción profesional (Marchesi, 2012). La evidencia disponible sugiere que dicho bienestar es una condición necesaria para una práctica de calidad en la primera infancia: influye en la capacidad de las maestras para crear entornos seguros, positivos y estimulantes; favorece interacciones más pacientes, empáticas y coherentes; y contribuye a una relación más saludable con las familias y a una mayor cohesión del trabajo en equipo (López et al., 2023; Muñoz-Campos et al., 2018; Téllez-Martínez et. al., 2021). A su vez, el bienestar se vincula con dimensiones como la satisfacción laboral, la autoeficacia percibida y la motivación, variables que se asocian con un mayor compromiso profesional, resiliencia ante situaciones estresantes y menor riesgo de desgaste. Además, enfoques recientes subrayan la agentividad docente, entendiendo a las maestras como actores autónomos y reflexivos capaces de influir activamente en el entorno educativo y en su propio desarrollo profesional (Anaya & Suárez, 2007; Eteläpelto et al., 2013; García-Domingo, 2024; Giallo & Little, 2003; Guo et al., 2010; Romeiro, 2025; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Watt & Richardson, 2008).

Este trabajo presenta un marco de análisis para abordar el bienestar docente en el primer ciclo de Educación Infantil, identificando factores clave a nivel individual, relacional e institucional. A partir de este marco, se plantea una aproximación metodológica empírica orientada a generar implicaciones transferibles para la mejora de la calidad educativa, la sostenibilidad del rol y el desarrollo profesional y el diseño de políticas y medidas de acompañamiento al profesorado en la etapa 0–3. En la presente comunicación se presentan los resultados preliminares de esta investigación.

Keywords // Palavras-chave: Bienestar docente; Educación Infantil.

- Anaya, D. i Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. Revista de educación, 344, 217-243.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., i Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. Educational Research Review, 10, 45-65. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001

- García-Domingo, B. (2024). La satisfacción en los docentes de educación infantil y primaria: variables influyentes y propuestas de optimización. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 28(2), 71-88. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.21507

- Giallo, R. i Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3, 21-34.

- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. i Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. Teaching and Teacher Education, 26(4), 1094-1103.

- López, O., García, E. i Cuesta, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. Estudios sobre Educación, 44, 155-177. https://doi.org/10.15581/004.44.007

- Marchesi, A. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. Revista fuentes, 12, 9-12. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2466

- Muñoz-Campos, E. M., Fernández-González, A. i Jacott, L. (2018). Bienestar subjetivo y satisfacción vital del profesorado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(1), 105-117. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007.

- Robinson, V. M. J. (2022). Canviar l'escola o millorar-la. Eumo Editorial.

- Romeiro, S. (2015). Bienestar psicológico y laboral en los docentes: un estudio empírico correlacional. Revista Científica Internacional, 2(1), 123- 147.

- Shidiq, G. A., Promkaew, S. i Faikhamta, C. (2022). Trends of competencies in teacher education from 2015 to 2020: A Systematic Review Analysis. Kasetsart Journal of Social Sciences, 43(1), 257–264. https://doi.org/10.34044/j.kjss.2022.43.1.35

- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 27(6), 1029-1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

- Solehuddin, M. i Budiman, N. (2019). Multicultural Competence of Prospective Preschool Teachers In Predominantly Muslim Country. Jurnal Cakrawala Pendidikan, 38(3), 438–451. https://doi.org/https://doi.org/10.21831/cp.v38i3.25033

- Téllez-Martínez, S., Cantón-Mayo, I. i García-Martín, S. (2021). Impedimentos a la consecución de la satisfacción y el bienestar docente. Campus Virtuales, 10(1), 185-193.

- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivation for teaching [Editorial]. Learning and Instruction, 18(5), 405–407.
https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.009

Coordenadores Pedagógicos em ação – proposições e constatações na articulação do trabalho pedagógico entre escolas da Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto/Brasília

Luciana Cordeiro Limeira (1)(2)(3), Erlane Coelho Vieira (1), Tiago Alves Pires (1)

1 – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
2 – Instituto de Estudos Avançados, USP
3 – Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais, Fundação Getulio Vargas

As Escolas Parques do Plano Piloto/Brasília ofertam, conjuntamente com as Escolas Classes (suas escolas parceiras), educação de tempo integral aos estudantes da Rede Pública de Ensino, sob a orientação e acompanhamento da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Esta oferta encontra-se estabelecida no Projeto Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto/Brasília e propõe a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais aos estudantes compreendendo-os enquanto seres multidimensionais, cujos saberes e habilidades a serem desenvolvidas extrapolam ao ensino de conteúdos dos componentes curriculares previstos no currículo vigente. Para que este trabalho aconteça, os horários de atendimento dos estudantes das Escolas Parques ocorrem no período contrário aos do atendimento nas Escolas Classes parceiras. Dessa forma, torna-se um grande desafio articular o planejamento pedagógico desenvolvido entre os professores dessas escolas de forma que os estudantes sejam contemplados na garantia de uma educação integral. Atualmente, a articulação do trabalho pedagógico das Escolas Parques com as escolas parceiras encontra espaço e direcionamento no trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos da educação integral, a partir de suas proposições, ações implementadas e constatações. Este trabalho apresenta um relato de experiências da atuação de coordenadores pedagógicos atuantes em duas Escolas Parques do Plano Piloto/Brasília, onde são apresentadas as proposições e ações desenvolvidas pelos coordenadores no exercício de sua função e as constatações, a partir da perspectiva dos professores participantes e profissionais envolvidos. Essas ações encontram-se alinhadas aos princípios da educação integral, conforme documentos norteadores dessa oferta no DF. Assim, considera-se a relevância da função desempenhada pelos coordenadores pedagógicos da educação integral para garantir a comunicação entre escolas, a realização de planejamentos integrados para um trabalho pedagógico articulado e coletivo e a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido nessas escolas. Essas reflexões resultam dos estudos e debates desenvolvidos no Grupo de Estudos Escola e Território, da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica, do Instituto de Estudos Avançados da USP, onde a pesquisadora realiza seu Pós-Doutorado.

Keywords // Palavras-chave: Coordenadores Pedagógicos; Escola Integral; Articulação.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral. SEEDF. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/diretrizes_ed_integral_08ago2018-pdf-1. Acesso em 14fev.2026.

DISTRITO FEDERAL. Projeto Rede Integradora de Educação em Tempo Integral do Plano Piloto. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto - SEEDF.. Brasília, 2017. Mimeo.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content. Acesso em 14fev.2026.

IMBERNÓN, Francisco. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 51, p. 8-11, ago./out. 2009. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/as-comunidades-de-aprendizagem-e-o-novo-papel-do-professor/. Acesso em 14fev.2026.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004 .

MOLL, Jaqueline. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano VI, n. 24, p. 58-61, jan. 2003. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Trilhas-Educativas_Cidade-Escola-Aprendiz.pdf. Acesso em: 14fev.2026.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A escola brasileira e a estabilidade social. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escola2.html. Acesso em 17fev.2026.

_____. A escola parque da Bahia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm. Acesso em 17fev.2026.

_____. Plano de construções escolares de Brasília. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 35, n. 87, p. 195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html. Acesso em 17fev.2026.

Evidence-Informed Strategies and Digital Competences: Towards Coherent Teacher Education for a Digital Future

Adriaan Herremans (1), Els Tanghe (1), Katie Goeman (2), Annelies Raes(2), Tijs Rotsaert (3), Tammy Schellens (3), Katrien Struyven (4), Jo Tondeur (5)

1 - University of Antwerp
2 - KULeuven
3 - Ghent University
4 - UHasselt
5 - Vrije Universiteit Brussel

Rapid technological developments, including generative artificial intelligence, hybrid learning environments, and data-informed practices, are reshaping expectations of teachers' professional expertise. In Flanders (Belgium), teachers' digital competences are aligned with the European DigCompEdu framework (Redecker, 2017), which articulates six competence areas encompassing professional engagement, digital resources, teaching and learning, assessment, empowering learners, and facilitating learners' digital competence. While such frameworks clarify what teachers should be able to do, they provide limited guidance on how teacher education programmes can systematically develop these competences (Thorvaldsen & Madsen, 2021).

Research on teacher preparation highlights the importance of evidence-informed strategies, particularly those synthesised in the SQD (Synthesis of Qualitative Evidence) model, including familiarisation, reflection, design-oriented learning, collaboration, authentic experiences, and feedback. However, little empirical insight exists into how specific SQD strategies correspond to particular DigCompEdu competences in actual teacher education practices (Tondeur et al., 2019). This lack of alignment data hampers curriculum coherence and limits institutions' ability to strategically strengthen digital competence development.

This study addresses that gap by systematically mapping how DigCompEdu competences and SQD strategies are embedded in Flemish university-based teacher education. Drawing on a unique practice-based dataset of 33 structured inspirational practices developed collaboratively by all Flemish university teacher education programmes within a joint innovation project, we apply a mixed-methods design.

First, a structured quantitative mapping links each practice to DigCompEdu competence areas and SQD strategies, identifying dominant and supporting strategies as well as primary and secondary competence targets. Visual analyses provide an overview of competence coverage and strategy use across institutions. Second, a directed qualitative content analysis explores how and why particular strategies are connected to specific competences, identifying recurring patterns, cross-overs, and underrepresented areas.

Preliminary findings indicate uneven competence coverage, with strong emphasis on teaching and learning and digital resources, while assessment and learner empowerment receive comparatively less attention. Design-oriented and authentic strategies are frequently associated with higher-level pedagogical competences, whereas familiarisation strategies are more often linked to operational aspects of digital resource use (Tanghe et al.). Importantly, several practices reveal cross-over patterns, where single strategies simultaneously foster multiple competence areas.

By explicitly linking competence frameworks and evidence-informed strategies, this work (Tanghe et al.) contributes a systematic, replicable mapping approach that supports constructive alignment in teacher education. The findings offer actionable insights for curriculum designers, policy makers, and teacher educators seeking to move beyond fragmented ICT initiatives toward coherent, sustainable integration of digital competences. In doing so, the study responds to the broader challenge of preparing future teachers for a rapidly evolving digital educational landscape.

Keywords // Palavras-chave: Pre-service training, digital competencies, SQD-model.

Kenniscentrum Digisprong (2025). DigCompEdu: Europees referentiekader voor digitale competenties van leraren. https://www.vlaanderen.be/kenniscentrum-digisprong/themas/professionalisering/digcompedu-europees-referentiekader-voor-digitale-competenties-van-leraren#voor-wie.

Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770.

Tanghe E., Goeman, K., Raes, A., Rotsaert, T., Schellens, T., Struyven, K., Tondeur J., Herremans A. (in preparation). Mapping Evidence-Informed Strategies and Digital Competences: Towards Coherent Teacher Education for a Digital Future.

Thorvaldsen, S., & Madsen, S. S. (2021). Decoding the digital gap in teacher education: Three perspectives across the globe. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.96206.

Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T., & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration in education. British Journal of Educational Technology, 50(3), 1189-1209. https://doi.org/10.1111/bjet.12748

A Pedagogical Approach to Learning Fraction Addition via Flow-chart Construction

Ana Sofia António (1), Sofia Rézio (2)(3)

1 - CeiED - Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Escola Superior de Educação da Lusofonia, Instituto Politécnico da Lusofonia
2 - ISCAL - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
3 - ISTAR-IUL - Centro de Investigação em Ciências da Informação, Tecnologias e Arquitetura, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Recent research highlights the challenges and pedagogical opportunities associated with teaching fractions in elementary school [1], particularly in the context of fraction addition and computational reasoning.

Approach [2] analyzed the difficulties of sixth graders in fraction addition through the lens of computational thinking (CT), revealing struggles with abstraction, decomposition, algorithmic thinking and pattern recognition, suggesting that CT-based strategies can enhance structural reasoning and conceptual understanding. In [3] was implemented a design-based Scratch programming activity for fourth grade students, showing that integrating CT practices with fraction tasks supports students' understanding, engagement, and collaboration. Similarly, [4] and [5] emphasized the growing importance of CT in K–12 education and teacher preparation, highlighting its overlap with mathematical thinking and the role of curricular

and pedagogical resources. In works [6] and [7] were investigated fractional and algebraic reasoning, finding that generalized reasoning and relational reasoning are critical predictors of fractional knowledge and learning. Approaches [8] and [9] examined the choice of the student strategy and the professional observation of the teachers, focusing on visual and symbolic representations in supporting fraction reasoning. Collectively, these studies indicate that the integration of flow chart-based approaches and computational thinking into fraction instruction can scaffold conceptual understanding, promote systematic problem-solving, and strengthen mathematical reasoning of students.

Our study focuses on teaching fraction addition to fifth and sixth grade students. Following a traditional lecture introducing the key concepts, we aimed to understand how students synthesize their learning and communicate it verbally. To this end, they were asked to describe, on a blank sheet of paper, how to add or subtract fractions. A total of 49 assignments were collected and categorized according to the way students expressed their understanding. The majority, 57%, described the process using explanatory sentences and examples with fractions (Algorithmic Thinking).

Slightly over 12% relied exclusively on calculations (Decomposition category), while 6% used iconic images, drawing chocolates and pizzas (Abstraction category). Among the remaining responses, one student stood out for presenting a schematic representation of how to add and subtract fractions.

This was followed by an activity in which students were asked to construct a flowchart summarizing the process of adding fractions. In an interactive activity students were proposed to illustrate the difference between cases with similar and unlike denominators.

After this activity, students were asked to identify the advantages and disadvantages of constructing flowcharts in mathematics classes. They

recognized that flowcharts facilitate learning and enhance understanding of the content. Additionally, students identified as an advantage the active learning promoted by this strategy, stating that it helps to "activate the brain" (3%), "interpret and practice more" (14%), and "think" (7%).

However, some negative aspects were also reported. Students mentioned that flowcharts can be "confusing" (28%) and "time-consuming" (14%).

One student further noted: "If you make a mistake in one part, the entire diagram turns out wrong.". Overall, the findings suggest that integrating flowchart construction with computational thinking practices offers a promising pedagogical approach for strengthening conceptual understanding and fostering reflective mathematical reasoning in fraction instruction.

Keywords // Palavras-chave: Computational Thinking; Fraction; FlowchartB Learning.

[1] Shivaraj Subramaniam, Siti Mistima Maat, and Muhammad Sofwan Mahmud. Computational thinking in mathematics education: A systematic review. Cypriot Journal of Educational Sciences, 17(6):2029– 2044, 2022.

[2] Hendra Agustin, Mariana Nugroho, Taufik Siswono, and Wiryanto. Elementary students' difficulties in adding fractions: A computational thinking analysis. Journal of Innovation and Research in Primary Education, 5(1):262–274, 2026.

[3] Xia Fang, Dennis Ting-Kwok Ng, Wai-Ting Tam, and Mantak Yuen. Integrating computational thinking into primary mathematics: A case study of fraction lessons with scratch programming activities. Asian Journal for Mathematics Education, 2(2):220–239, 2023.

[4] Elizabeth Barlow, Angela Barlow, and Louis Nadelson. Computational thinking: Perspectives of preservice k-8 mathematics teachers. Con2 temporary Issues in Technology and Teacher Education, 23(2):337– 367, 2023.

[5] Jes´us Acevedo-Borrega, Jes´us Valverde-Berrocoso, and Mar´ıa del Carmen Garrido-Arroyo. Computational thinking and educational technology: A scoping review of the literature. Education Sciences, 12(1), 2022.

[6] Henrik Eriksson and Louise Sumpter. Algebraic and fractional thinking in

collective mathematical reasoning. Educational Studies in Mathematics, 108:473–491, 2021.
[7] Priya B. Kalra, Edward M. Hubbard, and Percival G. Matthews. Taking the relational structure of fractions seriously: Relational reasoning predicts fraction knowledge in elementary school children. Contemporary Educational Psychology, 62:101896, 2020.
[8] Jinqing Liu and Erik Jacobson. Examining us elementary students' strategies for comparing fractions after the adoption of the common core state standards for mathematics. The Journal of Mathematical Behavior, 67:100985, 2022.
[9] Karl Wesley Kosko. Pre-service teachers' professional noticing when viewing standard and holographic recordings of children's mathematics. International Electronic Journal of Mathematics Education, 17(4):em0706, 2022.

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Que desafios à formação de professores e à escola?

Joaquim Melro (1)

1 - Centro de Formação de Escolas António Sérgio

Em Portugal, a educação inclusiva tem vindo a assumir relevância política, educativa e sociocultural, configurando e sendo configurada, por diversos documentos de política educativa que sublinham ser necessário que a escola assegure equidade no acesso ao currículo e ao sucesso escolar. É disso exemplo o Decreto-Lei 54/2018. A par da abordagem multinível, este documento aponta o desenho universal para a aprendizagem (DUA) como um dos pilares das opções metodológicas subjacentes à praxis pedagógica inclusiva, porque facilitador do acesso de todos os alunos ao currículo, valorizando a diversidade das vozes dos que nele participam. Isto pode ser conseguido se a escola assumir o DUA como ferramenta pedagógico-cultural de inclusão, que ao valorizar e potencializar a flexibilização e diferenciação pedagógica, assume ser seu dever desenhar universalmente as aprendizagens, tendo em conta: (a) múltiplos meios de planificar e abordar e organizar as aprendizagens; (b) modos diversificados e diferenciados de apresentar os conteúdos curriculares e; (c) pluralidade simultânea das aprendizagens e nos modos de as avaliar, acompanhar e monitorizar, realizando transições entre as redes de conhecimento, as redes estratégicas e as redes afetivas, que iluminam as linhas-orientadoras do DUA.

Para que estes princípios possam tomar corpo nas práticas pedagógicas que a escola desenvolve, é essencial que os professores tenham acesso a processos formativos que os possibilite, reflexiva e criticamente, apropriar conhecimentos, desenvolver/mobilizar competências no âmbito dos princípios epistemológicos e praxeológicos que subjazem ao DUA, fazendo-os sentir-se capazes de os desenvolver sustentadamente nas práticas que apresentam e, simultaneamente, sentirem-se mais comprometidos com os princípios e as praticas que iluminam um dos pilares da educação inclusiva: o DUA.

Focando Curso de Formação Para uma educação inclusiva: a abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem (Dua) e assumindo formação de professores como elemento-chave de inclusão, adotamos uma abordagem interpretativa, desenvolvendo um estudo de caso, que visa conhecer, compreender e interpretar os modos como os participantes (N=250) neste Curso de Formação percecionam o DUA, identificando que representações sociais lhes subjazem e sublinhando ser a formação como crucial à mudança rumo à implementação de práticas pedagógicas que imprimam mais conforto, segurança e confiança perante os desafios que o DUA configura. Os participantes são cerca de 250 docentes que lecionam todos os níveis de ensino de diferentes grupos de recrutamento, incluindo os docentes de educação especial e o investigador, na qualidade de observador participante. Os instrumentos de recolha de dados contemplam questionários, tarefas de inspiração projetiva, observação participante, recolha documental e conversas informais. Recorremos a uma análise de conteúdo narrativa, da qual emergiram categorias indutivas de análise. Os resultados iluminam: (1) a existência de representações sociais negativas que ainda persistem e que podem obstaculizar a implementação dos princípios e práticas que configuram o DUA; (2) a necessidade de a escola se comprometer com os princípios e práticas do DUA, capacitando os professores para os internalizarem na sua praxis pedagógica e; (3) a importância de a escola desenvolver processos formativos focados no DUA, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e com impactos nas aprendizagens dos alunos.

Keywords // Palavras-chave: Educação inclusiva;DUA;Formação de Professores.

Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds.), Tornar a educação inclusiva (pp. 11-25). Brasília: UNESCO.

Allan, J. & Slee, R. (2006). Doing inclusive education research. Rotterdam: Sense Publishers.

César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), Interplays between dialogical learning and dialogical self (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP).

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K.Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), Collecting and interpreting qualitative materials (pp.150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Mieles (Eds.), The qualitative researchers companion (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: SagePublications.

Gordon, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2016). Universal Design for Learning: theory and practice Lynnfield, MA. CAST Professional Publishing.

Melro, J. (2023). Intercultural learning in plurilingual contexts: how to do it in the context of inclusive education of Deaf adults.The International Journal of Learner Diversity and Identities,30 (1), 53-69.https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v30i01/53-69

Ministério da Educação (ME) (2018). Decreto-Lei n.o 54/2018 de 6 de julho In Diário da República, I série nº 4–7 [I Series 4–7]. Lisboa: ME.

Moscovici, S. (2000). Social representations: explorations in social psychology. Cambridge: Polity Press.

Nunes, C.; Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas,5(2):126-143.

Nelson, L. L. (2013). Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D.

Rodrigues (Ed.), Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 300-318). São Paulo: Summus Editorial.
UNESCO (2020). Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO.

ICRE2026-41808

Formação de professores de Alfabetização no Brasil no período de 2012 a 2022 - percepções docentes sobre os Programas Federais e suas implicações na prática docente

Celina Henriqueta Matos de Herédia Nascimento (1)

1 - Universidade de Brasília

Na sociedade contemporânea, apropriar-se da leitura e da escrita é um conhecimento crucial para a inserção social. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita vêm ocupando lugar relevante no campo educacional, sobretudo pela lente das avaliações em larga escala. Considerando que a escola é o espaço onde, de forma intencional e sistematizada, as crianças chegam para aprender a ler e a escrever, a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental torna-se um eixo primordial para a garantia das aprendizagens. A partir dos resultados do país nas avaliações internacionais a formação continuada dos professores vem sendo considerada como uma alternativa para reduzir o fracasso escolar e fundamental para o alcance da qualidade na educação. Nos últimos 20 anos, desde o final da década de 1990, o Brasil tem implementado programas de formação continuada de professores, com destaque para os 1º e 2º anos, período em que , segundo documentos oficiais indica-se a conclusão da alfabetização. Este trabalho apresenta um recorte teórico-metodológico da pesquisa de mestrado realizada em 2024 em duas escolas de educação básica no Distrito Federal. A pesquisa analisou a percepção de duas professoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental sobre as implicações na sua atuação pedagógica, a partir de dois programas federais: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o Tempo de Aprender, subsequentes na linha histórico-temporal e que possuem propostas metodológicas e epistemológicas diferentes sobre como se ensina e se aprende a ler e a escrever. Essas diferenças representam uma ruptura nas concepções de alfabetização e dos processos formativos dos professores alfabetizadores até aquele momento. O PNAIC promoveu ações formativas que possibilitaram aos docentes realizar escolhas didáticas, estudar entre pares e fortalecer a identidade profissional, como sujeito ativo em sua ação educativa. O programa aprofundou as discussões sobre planejamento, interdisciplinaridade, inclusão e ludicidade nas salas de aula. O Tempo de Aprender ofereceu exemplos , a partir de vídeo aulas disponibilizadas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), como modelagem em sala de aula, considerando o professor um mero reprodutor de procedimentos. O programa indicou estratégias e atividades para os níveis iniciais do processo de alfabetização. A partir de entrevistas estruturadas as professoras relataram que ambos os programas contribuíram com alternativas didático pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita. As professoras consideram que o PNAIC teve maior proximidade com as facetas interativa e sociocultural do ensino da língua com uso de jogos, brincadeiras, diversidade de textos; enquanto no Tempo de Aprender a ênfase recai sobre as unidades linguísticas menores que o texto, fonemas, sílabas e palavras. Desta maneira, embora com diferentes concepções e metodologias indicadas pelos programas, as docentes ajustavam as atividades às necessidades dos estudantes e faziam uso de seus saberes, independente dos saberes teóricos que os programas ofereciam, em uma coerência pragmática.

Keywords // Palavras-chave: Formação; Prática docente; Alfabetização.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília, DF: Secretaria de Alfabetização, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Práticas de Alfabetização: livro do professor alfabetizador – estratégias. Brasília, DF: Secretaria de Alfabetização, 2021.

CHARTIER, A.-M. Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, A.-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, F. B. C; LEAL, T. F. (org.). Formação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

FRADE, I. C. A. S. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. Revista Brasileira de Alfabetização, Florianópolis, n. 16, 2022.

IMBERNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINIAK, V. L. A concepção de formação continuada no PNAIC: rupturas e descontinuidades. In: SOUZA, E. C. P.; MARTINIAK, V. L. (org.) Arranjos colaborativos para uma política de alfabetização. Rio de Janeiro: [s. n.], 2022. p. 235-252. (Coleção Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação de uma política educacional, v. 1).

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

SANTOS, E. O. Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Aprender a mirar: la documentación pedagógica en la formación inicial de docentes de Educación Infantil

Ana Márquez-Román (1), Virginia Morcillo Loro (1), Aina Siurana Cortes (1)

1 - Universitat de les Illes Balears

La formación inicial de docentes mantiene como eje vertebrador la necesidad de promover un pensamiento profesional reflexivo, crítico y situado. Esta premisa, consolidada por autores como Schön (1992) y Arnaus (1999), sostiene que el docente no es un mero ejecutor técnico, sino un profesional capaz de investigar su propia práctica. En este horizonte, la documentación pedagógica emerge como una herramienta con un alto potencial formativo, al articular de manera sistémica la observación, la interpretación, el diálogo y la construcción compartida de sentido sobre el hecho educativo.

Desarrollada en las escuelas de Reggio Emilia (Rinaldi, 2006), la documentación trasciende lo instrumental para configurarse como una práctica ética y epistemológica. Su propósito es hacer visible el aprendizaje y construir una memoria pedagógica que trascienda la inmediatez del aula, generando espacios genuinos de escucha y reflexión colectiva (Turner y Gray Wilson, 2009; Stacey, 2015). Además, al producir "huellas" que instituyen realidad y otorgan estatuto público a los procesos educativos (Ferraris, 2013), la documentación supone un posicionamiento político y social frente a la infancia, reconociéndola como sujeto de derechos y productora de cultura.

Este convertir la práctica cotidiana en un objeto de análisis, permite al docente en formación transitar de una ejecución técnica a una praxis reflexiva (Fochi, 2019; Maldonado-Ruiz y Soto Gómez, 2022; Rintakorpi, 2016). El uso de la documentación pedagógica favorece la comprensión de un rol docente que se nutre del diálogo colaborativo (Bowne et al., 2010; Flannery Quinn y Schwartz, 2011) y ayuda a los futuros maestros y maestras a dotar de significado pedagógico a sus propias decisiones en el aula. No obstante, este proceso no está exento de tensiones: la complejidad de las competencias interpretativas y los dilemas éticos sobre la representación de la infancia, especialmente en entornos digitales, representan desafíos críticos para el profesorado en formación (Lindgren, 2012; Kim y Yu, 2023; Yılmaz et al., 2021).

Bajo estas premisas, el presente trabajo expone los resultados preliminares de un estudio de caso intrínseco desarrollado en la Universitat de les Illes Balears (UIB). La investigación se centra en la asignatura Observación y Documentación Pedagógica del Grado en Educación Infantil, realizando un seguimiento exhaustivo a un grupo de 35 estudiantes durante el curso académico 2025/2026.

Desde un enfoque cualitativo-interpretativo, se analiza el valor formativo de la documentación mediante la triangulación de entrevistas en profundidad para captar la evolución del pensamiento del alumnado, observaciones participantes y estudio de los proyectos de documentación elaborados por los estudiantes.

Los hallazgos preliminares sugieren que, cuando la documentación se integra de manera acompañada y sistemática, deja de ser una tarea técnica para transformarse en una práctica formativa disruptiva. Esta transformación permite al alumnado evolucionar en su capacidad argumentativa y redefine radicalmente su mirada sobre la infancia y el ejercicio de la enseñanza.

Keywords // Palavras-chave: Documentación pedagógica; formación inicial docente.

Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, & Á. I. Pérez Gómez (Eds.), Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica (pp. 599–635). Akal.

Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D., & Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for preservice teachers in early childhood education: An exploratory narrative. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10(2), 48–59.

Ferraris, M. (2013). Documentality: Why it is necessary to leave traces. Fordham University Press.

Flannery Quinn, S. M., & Schwartz, K. (2011). Preservice teachers' perceptions of pedagogic documentation techniques in early childhood teacher preparation. Journal of Early Childhood Teacher Education, 32(1), 39–54.

Fochi, P. (2019). Pedagogical documentation as a strategy to develop praxeological knowledge: The case of the observatory of childhood culture (OBECI). European Early Childhood Education Research Journal, 27(3), 334–345.

Kim, M. S., & Yu, F. (2023). 'Teacher data literacies practice' meets 'pedagogical documentation': A scoping review. Review of Education, 11(2), e3375.

Lindgren, A. (2012). Ethical issues in pedagogical documentation: Representations of children through digital technology. International Journal of Early Childhood, 44, 327–340.

Maldonado-Ruiz, G., & Soto Gómez, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26(1), 191–212.

Rinaldi, C. (2006). In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning. Routledge.

Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: Pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices. Early Years, 36(4), 399–412.

Schön, D. A. (1992). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Stacey, S. (2015). Pedagogical documentation in early childhood. Redleaf Press.

Turner, T., & Gray Wilson, D. (2009). Reflections on documentation: A discussion with thought leaders from Reggio Emilia. Theory Into Practice, 49(1), 5–13.

Yılmaz, A., Şahin, F., Buldu, M., Ülker Erdem, A., Ezmeci, F., Somer Ölmez, B., Aydos, E. H., Buldu, E., Ünal, H. B., Aras, S., & Akgül, E. (2021). An examination

of Turkish early childhood teachers' challenges in implementing pedagogical documentation. Early Childhood Education Journal, 49, 1047–1059.

ICRE2026-42687

Entre emoções e aprendizagem: contributos de metodologias ativas

Sara Aboim Silva (1), Maria Isilda Faria da Costa (1), Cláudia Maia-Lima (1), Lígia Nogueira (1)

1 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

As emoções desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, constituindo uma dimensão estruturante da relação entre o sujeito e o conhecimento. De facto, os indivíduos tendem a procurar experiências associadas a emoções positivas e a evitar situações que suscitam emoções negativas. Assim, a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando se desenvolve num ambiente marcado pela segurança, pelo cuidado e pelo conforto, uma vez que as emoções não são elementos periféricos do processo educativo, mas condições que potenciam a atividade cognitiva. O presente estudo de caso foi desenvolvido numa turma do 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico e teve como principais objetivos: identificar as emoções que os alunos associam à aprendizagem; compreender de que forma essas emoções variam quando são implementadas metodologias ativas, como o ensino experimental e o trabalho por rotação de estações; e analisar a possível relação entre as emoções manifestadas pelos alunos e a aprendizagem de conteúdos. As metodologias ativas selecionadas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo a participação, a colaboração e a construção ativa do conhecimento. Neste sentido, ao articular a dimensão emocional da aprendizagem com a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, este estudo procura contribuir para a reflexão e melhoria das práticas educativas. Para a concretização da investigação foi delineado um plano de intervenção organizado em cinco fases e implementado em contexto formal de aprendizagem. Na primeira fase aplicou-se o pré-teste; nas segunda, terceira e quarta fases realizaram-se sessões de intervenção baseadas em metodologias ativas; e, na quinta fase, aplicou-se o pós-teste. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados recorreram-se a inquéritos por questionário (pré e pós-teste), à observação direta e aos registos produzidos pelos alunos em contexto de sala de aula. A análise preliminar dos dados indica que os alunos tendem a manifestar emoções mais positivas quando participam em tarefas que exigem um maior envolvimento ativo no processo de aprendizagem. A comparação dos resultados obtidos nos questionários aplicados no início e no final do estudo revelou que os alunos assinalaram emoções positivas mais intensas relativamente às aulas consideradas "mais práticas", enquanto que nas aulas "mais teóricas" essas emoções foram, predominantemente, reportadas com intensidade moderada. Neste sentido, verifica-se, após a realização de cada uma das sessões, um aumento da intensidade sentida das emoções positivas e uma diminuição das emoções negativas, de acordo com os níveis definidos na escala de Likert utilizada no estudo.

Keywords // Palavras-chave: emoções; metodologias ativas; aprendizagem.

Poemas Matemáticos no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições de um Curso de Extensão

Elane Araujo Nogueira (1), Tânia Maria Rodrigues da Silva (1), Maria Auremirtes da Silva Oliveira (1), Reginaldia Garcia da Silva (1), Maria José Costa dos Santos (1)

1 - Universidade Federal do Ceará

A formação continuada constitui um processo permanente de atualização e alinhamento às demandas educacionais contemporâneas, contribuindo para a diversificação e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. No contexto do Grupo de Estudos e Pesquisa Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/UFC/CNPq), a formação continuada, por meio da oferta de cursos de extensão, caracteriza-se pela contribuição de diferentes abordagens metodológicas para o ensino de Matemática, auxiliando os professores na apresentação dos conceitos de modo a torná-los mais acessíveis e compreensíveis para os alunos. Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa-exploratória, abordando o curso de extensão "Poemas Matemáticos no Ensino de Matemática nos Anos Iniciais". O curso objetivou contribuir para a diversificação de práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizando um e-book de poemas matemáticos como proposta didática para o ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos, promovendo a integração entre letramento matemático, gênero textual poema e a Metodologia de Ensino Sequência Fedathi. O curso, de modalidade híbrida, foi ofertado a 28 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas municipal e estadual do Ceará, com carga horária de 60 horas, realizado no período de 14 de fevereiro a 30 de abril de 2025, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) G-TERCOA/CNPq da UFC, com apoio da Pró-Reitora de Extensão da UFC (PREX/UFC). Essa ação formativa foi desenvolvida no contexto de uma pesquisa de mestrado que analisou as contribuições da interdisciplinaridade entre o gênero textual poema e a Matemática na promoção do letramento matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme as unidades temáticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O curso foi organizado em quatro módulos sequenciais: Módulo 1: BNCC e Letramento Matemático; Módulo 2: O Gênero Textual Poema: suas principais características e conexões com a Matemática; Módulo 3: Metodologia de Ensino Sequência Fedathi: e, Módulo 4: Poemas Matemáticos na Sala de Aula. A metodologia inclui videoaulas, leituras de textos, aplicação de questionários diagnósticos, entrega de atividades práticas, bem como avaliações formativas ao final de cada módulo. A avaliação do curso considerou todos os registros produzidos pelos professores participantes durante a formação. Para fins de reflexão sobre o curso foram considerados os documentos produzidos pelos oito participantes que concluíram as atividades propostas dentro do período estabelecido. Os resultados indicaram que os poemas favoreceram a contextualização dos conceitos ao estabelecer analogias com elementos concretos, ampliando as possibilidades de compreensão e significação, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Na sala de aula, essa transposição didática por meio de um diálogo mais compreensível estimulou a participação ativa e investigativa dos alunos, oferecendo aos professores novas possibilidades metodológicas para a Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A experiência evidencia o papel da formação continuada como espaço de contribuição dialógica entre a universidade e a sociedade, fortalecendo o tripé ensino-pesquisa-extensão, reverberando no acolhimento das necessidades didáticas dos professores, na reflexão crítica e no desenvolvimento de estratégias diversificadas, contribuindo para a atualização do conhecimento e para o aprimoramento do sistema educacional como um todo.

Keywords // Palavras-chave: Universidade; Matemática; Interdisciplinaridade; Sequência Fedathi.

BORGES NETO, Hermínio. A Sequência Fedathi: uma proposta de ensino com fundamentação teórico-metodológica baseada na proposta lógico-dedutiva-construtiva. Fortaleza: Edições UFC, 2016. BORGES NETO, Hermínio. Sequência Fedathi: fundamentos /(Org).– 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2018, 132 p. (Sequência Fedathi; v. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Neusa Maria Marques de. Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez 76 Editora, 2015.

MUNIZ, Débora Renata Marques; MEDEIROS, Luciano Tadeu Corrêa; DIAS, Paulo Henrique Fernandes de Souza. A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: proposições sobre a unidade temática números e ações pedagógicas para o ensino desses saberes. Doi.org/10.29327/4128081. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 6, n. 12, 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/370. Acesso em: 24 jun. 2025.

NOGUEIRA, Elane Araujo; SILVA, Tânia Maria Rodrigues da; SILVA, Renata Sorah de Sousa; BARROS FILHO, Edgar Marçal de; MORANO, Domingos Antônio Clemente Maria Silvio; COSTA DOS SANTOS, Maria José. O uso de poemas na contextualização da linguagem matemática em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental: revisão sistemática de literatura. Cadernos Cajuína, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e939, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i1.939. Disponível em: https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/939. Acesso em: 08 maio 2025.

SANTOS, Maria José Costa dos. Ensino de Matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental. Curitiba. CRV, 2022 SANTOS, Maria José Costa dos. A formação do professor de matemática: metodologia sequência fedathi (sf). Revista Lusófona de Educação, v. 38, n. 38, 2017. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/in-

dex.php/rleducacao/article/view/6261/3823. Acesso em: 15 jul. 2024
SORRENTI, Neusa. A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017

ICRE2026-46749

Inteligencia artificial y evaluación humana de TFM en la formación del profesorado: un estudio comparativo multilingüe en didáctica de lenguas extranjeras

Anna Doquin de Saint Preux (1), Rocío Santamaría Martínez (1), Monika Anna Ciesielkiewicz (1)

1 - Universidad Complutense de Madrid

Este estudio analiza el grado de concordancia entre las evaluaciones realizadas por evaluadores humanos y por un sistema de inteligencia artificial en Trabajos de Fin de Máster (TFM) que incluyen propuestas didácticas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. El corpus está compuesto por 120 evaluaciones correspondientes a 30 TFM que presentan investigaciones aplicadas compuestas por propuestas didácticas en el ambito de la en Didáctica de Lenguas Extranjeras en España. Se distribuyen en 3 grupos : 10 trabajos en inglés como lengua extranjera (EFL), 10 en francés como lengua extranjera (FLE) y 10 en español como lengua extranjera (ELE). El diseño de la investigación se estructuró en dos fases. En la primera, los 30 TFM fueron evaluados tanto por docentes como por un sistema de inteligencia artificial mediante una plantilla general de evaluación de TFM empleada habitualmente en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. En la segunda fase, los mismos trabajos fueron evaluados utilizando una plantilla específica diseñada para investigaciones aplicadas con propuesta didáctica. Este instrumento, previamente desarrollado y validado mediante revisión experta y prueba piloto, incorpora ítems detallados relativos a la coherencia entre el marco teórico y la propuesta, la alineación entre objetivos, actividades y procedimientos de evaluación, la solidez de la fundamentación metodológica y la viabilidad de su implementación en contextos educativos reales. Para el análisis de los datos se calcularon estadísticos descriptivos y se examinó la relación entre las puntuaciones otorgadas por evaluadores humanos y por la inteligencia artificial mediante coeficientes de correlación. También se analizaron los niveles de concordancia interevaluador y se exploraron posibles diferencias en función del instrumento utilizado y de la lengua objeto del TFM (EFL, FLE y ELE), con el fin de identificar variaciones en los patrones de evaluación entre las tres áreas lingüísticas. Los resultados permiten identificar patrones de convergencia y divergencia entre evaluaciones humanas y automatizadas, así como determinar en qué medida el uso de instrumentos más específicos y detallados contribuye a mejorar la consistencia evaluativa. El análisis comparativo entre lenguas aporta, además, información sobre la estabilidad de los patrones de concordancia en distintos contextos de didáctica de lenguas. En síntesis, el estudio ofrece evidencia empírica sobre el potencial y las limitaciones de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo en procesos de evaluación académica en el ámbito de la formación del profesorado y la didáctica de lenguas.

Keywords // Palavras-chave: Evaluación, TFM, didáctica, LA, IA.

Alid, J. K., & Almegren, R. M. (2024).
Evaluating the quality of AI feedback: A comparative study of AI and human essay grading. Innovations in Education and Teaching International. https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2437122
Barrot, J. S. (2026).
Generative artificial intelligence for automated essay scoring: Exploring teacher agency through an ecological perspective. Assessing Writing, 67, 100990. https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100990
Uyar, A. C., & Büyükahıska, D. (2025).
Artificial intelligence as an automated essay scoring tool: A focus on ChatGPT. International Journal of Assessment Tools in Education, 12(1), 20–32. https://doi.org/10.21449/ijate.1517994
Zacharis, G., & Papadakis, S. (2025).
Can AI grade like a human? Validity, reliability, and fairness in university coursework assessment. Educational Process: International Journal, 19(1), 2025591. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.19.591

ICRE2026-46753

Formação continuada de professores de Língua Portuguesa e as práticas inclusivas para estudantes com transtorno do espectro do autismo

Leila Maria Pacheco Dos Santos (1), Rosemyrian Cunha (1), Sheila Beggiato (1)

1 – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Esta dissertação, de natureza qualitativa, teve por objetivo geral analisar o processo de formação continuada dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e as práticas inclusivas nos processos de ensino e aprendizagem com estudantes com Transtorno do Espetro Autista(TEA) Teve por objetivos específicos identificar na produção literária, dos últimos cinco anos, como acontece o processo de formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva da educação inclusiva; pesquisar nos documentos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná as políticas de formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e descrever ideias e opiniões de docentes e discentes sobre os processos de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa na sala regular. O aporte teórico desta pesquisa foi fundamentado nas contribuições de estudiosos que abordam os processos formativos para professores no ensino regular, a neurodiversidade e a inclusão escolar, entre eles Benveniste, Grandin, Manton, Pletsch e Singer. Foram entrevistados(as) professores(as) de Língua Portuguesa do ensino regular e estudantes identificados com TEA, matriculadas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. As entrevistas foram realizadas em uma escola da rede estadual de ensino do Paraná localizada na cidade de Curitiba. A pesquisa adotou como método a Anállise Temática e as análises apontam que a formação docente e a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa para estudantes com TEA ainda constituem desafios para a efetivação da inclusão no ensino regular, em razão da ausência de diretrizes específicas, da fragilidade da formação continuada e da limitada atuação colaborativa. Os resultados sinalizam que a ausência de formação especifica levam os professores a atuarem de forma intuitiva, gerando sobrecarga e insegurança pedagógica, além de dificultarem a flexibilização curricular. O estudo conclui que a formação especializada, desenvolvida em serviço e integrada ao cotidiano escolar, constitui elemento fundamental para a sistematização de práticas inclusivas e para a promoção de ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores. Como recurso educacional, propôs-se a criação de uma página digital destinada a professores de Língua Portuguesa que atuavam com estudantes com TEA inseridos na rede regular de ensino. Esse espaço virtual reuniu artigos científicos, documentos legais e materiais de referência sobre a inclusão escolar, contribuindo para o fortalecimento da prática pedagógica e para a ampliação dos conhecimentos teóricos dos docentes. Além disso, a página disponibilizou links para cursos e formações continuadas, bem como orientações, sugestões metodológicas e propostas de atividades para a sala de aula, favorecendo o desenvolvimento de práticas inclusivas, sistematizadas e sensíveis às singularidades dos estudantes com TEA.

Keywords // Palavras-chave: Inclusão, formação continuada, práticas pedagógicas.

ABA; ANPOCS. Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade. Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro: ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI, 2020. 16 p.

ADRIANO, Luana; LUGON, Ricardo; AYDOS, Valéria. Autismo, deficiência e neurodiversidade: provocações para pensar um conceito disputado e seus efeitos em pesquisas no/a partir do Sul Global. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 45., 2021. Anais [...]. São Paulo: ANPOCS, 2021.

ALBRES, N. de A.; RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 15–41, set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtpNkvwskKLQD5mb5ZK/. Acesso em: 23 jan. 2025.

ALMADA, L. F.; ROMÃO, F. P. O papel do corpo no alicerce da mente consciente e a propriocepção. Sofia, Vitória, v. 12, n. 2, e11243111, 2023. DOI: 10.47456/sofia.v12i2.43111. Acesso em: 22 jan. 2025.

ALONSO, M. A. et al. A educação inclusiva e a formação continuada docente. Humanidades & Inovação, Araguaína, v. 9, n. 13, p. 33–45, 2022. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7432. Acesso em: 22 ago. 2024.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 28, e247367, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/. Acesso em: 12 abr. 2025.

BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral I. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Nanni. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BLIACHERIS, Marcos Weiss; HERNANDEZ, Aline. O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 24, 2022.

BORGES SALES, K. M.; MACHADO, A. C. M. Utilização de exergames no desenvolvimento da interação social de discentes com TEA. Revista Intersaberes, [S. l.], v. 15, n. 35, 2020. Disponível em: https://bit.ly/3... Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. [Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. [Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012]. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: https://bit.ly/4... Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://

bit.ly/3... Acesso em: 11 abr. 2025.
BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, London, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.
BUENO, J. M. Psicomotricidade: teoria e prática: da escola à aquática. São Paulo: Cortez, 2013.
BULCÃO, Aline de Jesus et al. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1–11, 2022.
COSTA, Bruna Gomes dos Santos. As contribuições do atendimento educacional especializado para a escolarização de estudantes autistas. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
CRUZ, Solange Aparecida Pacheco. Educação inclusiva e autismo: teoria e prática para o processo de alfabetização. Caderno Intersaberes, v. 11, n. 32, p. 61–77, 2022. Acesso em: 26 jan. 2025.
DAMASCENO, A. R. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. R. (org.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, 2010. p. 169–187.
DIAS, Viviane Borges; SILVA, Luciene Maria da. Educação inclusiva e formação de professores. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406–429, 2020.
FERREIRA, Daniela Nascimento et al. TEA: perspectivas biomédica e biopsicossocial. In: CINTEDI, 5., 2024. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Acesso em: 6 fev. 2025.
FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
GAIATO, Mayra Helena Bonifácio et al. Análise comparativa do comportamento verbal nos três níveis de suporte do autismo. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, Salvador, v. 13, e5328, 2024. Acesso em: 25 fev. 2025.
GRANDIN, Temple. Autismo e educação: como eu vejo: o que os pais e professores precisam saber. Tradução de André Garcia Islabão. Porto Alegre: Artmed, 2025. 102 p.
GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O cérebro autista: pensando através do espectro. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
MATOS, A. A. M.; BORGES, S. da S. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, São Paulo, v. 7, n. 16, e161314, 2024. Acesso em: 7 nov. 2024.
NOGUEIRA, Juslaine Abreu. A psiquiatrização da educação. Paranavaí: Edunespar, 2024. Disponível em: https://editora.unespar.edu.br. Acesso em: 10 fev. 2026.
ORRÚ, Silvia Ester. O aprendiz autista: leitura do mundo, autoria e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2020.
SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. Metodologia de pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
SANTOS, Zenildo; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. Entre o natural e o artificial: como estudantes identificam e avaliam textos de origem humana e de inteligência artificial. Revista de Estudos de Cultura, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 243–261, 2025. Acesso em: 15 fev. 2025.
SILVA, Maria Aparecida et al. Os desafios da educação inclusiva: impactos na formação inicial e continuada de professores. Cognitionis Scientific Journal, v. 6, n. 3, p. 891-907, 2023.
SOLOMON, Andrew. Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade. Tradução de Donaldson Mello Júnior e Vera Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Números Metálicos (nm): Uma situação de ensino via tabuleiros e ladrilhos

Franciliane Albuquerque Formiga (1), Francisco Régis Vieira Alves (1), Maria José Costa dos Santos (2), Francisco Cleuton de Araújo (1)

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Fortaleza
2 - Universidade Federal do Ceará

A compreensão de estruturas matemáticas abstratas constitui um desafio recorrente no ensino-aprendizagem e na formação de professores de Matemática, especialmente quando se trata de conceitos relacionados a sequências recorrentes e suas generalizações. Nesse percurso, os Números Metálicos (NM) emergem como uma família de números irracionais associados a equações quadráticas e generalizações da Sequência de Fibonacci. Apesar de sua relevância matemática observou-se na literatura especializada uma lacuna no tratamento didático dessas estruturas, referentes ao rigor formal e possibilidades de representação. Diante desse cenário a pergunta orientadora urge responder: de que modo uma proposta de ensino fundamentada na Teoria das Situações Didáticas (TSD), mediado por tabuleiros e ladrilhos, contribui para a compreensão das propriedades e representações dos Números Metálicos em contextos acadêmicos? A partir desse questionamento, O estudo avança delineando uma proposta de ensino fundamentada na TSD), que consubstancia oferecer a compreensão dessas estruturas matemáticas a partir da articulação entre aspectos históricos, didáticos e matemáticos. Para materializar essa tríade, a proposta utiliza artefatos manipuláveis, ladrilhos e tabuleiros, que servem como o "meio" (milieu) sobre o qual o aluno agirá. Nesse sentido, parte-se da relação clássica associada à Sequência de Fibonacci, definida pela recorrência F_n=F_(n-1)+F_(n-2), para posteriormente explorar sua generalização associada aos Números Metálicos, caracterizados como raízes positivas de equações quadráticas da forma x^2-px-q=0, conforme proposto por Vera W. Spinadel. Do ponto de vista didático, a proposta insere-se a partir das manipulações concretas utilizando ladrilhos e tabuleiros 1xn, combinando peças de dimensões 1×1 e 1×2 para essas construções. Permitindo estabelecer conexões entre interpretações combinatórias e relações de recorrência, fortalecendo a formação docente na identificação de padrões, formulação de conjecturas e generalização de resultados relacionados às sequências estudadas. A relevância do estudo se justifica ao elucidar que essas abordagens combinadas constituem uma proposta promissora para fomentar a compreensão das propriedades associadas aos NM.

Keywords // Palavras-chave: Números Metálicos; TSD; Ladrilhamentos; Tabuleiros.

ALMOULOUD, A. S. Fundamentos da Didática da Matemática. São Paulo: Editora UFPR, 2007.

ALVES, R. V.; CATARINO, P. M. M. C. BRASIL X PORTUGAL: pesquisas desenvolvidas no âmbito do ensino da história da matemática sobre sequências numéricas recorrentes. Revista de História da Educação Matemática, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2022. Disponível em: https://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/478.

ARTIGUE, M. Ingénierie didactique: un outil pour la recherche et pour l'action. In: ARTIGUE, M.; GRISVAL, A.; HERMINE, M. (Org.). Actes de la VIIIe École d'Été de Didactique des Mathématiques. Houlgate: IREM de Caen, 1995. p. 19-33.

BENJAMIN, A. T.; QUINN, J. J. The Fibonacci Numbers: Exposed More Discretely. Mathematics Magazine, v. 76, n. 3, p. 182, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.2307/3219319.

SPINADEL, V. W. de. The Metallic Means and the Spectra of Numbers. Virginia: University of Virginia, 1998.

Advancing Quality Education through a School-Based Mindfulness Program: Implications for Teacher Professional Development

Sofia Magalhães (1), Teresa Leal (2), Teresa Limpo (2)

1 - Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
2 - CPUP, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Aligned with the United Nations Sustainable Development Goal 4 (Quality Education), which calls for inclusive and equitable quality education and the promotion of lifelong learning opportunities for all (United Nations, 2015, 2019), contemporary educational systems are increasingly challenged to ensure not only academic achievement but also students' well-being, equity, and holistic development. Building on McCullough's (2007) view of education as preparation for informed civic participation and Fast's (2015) concept of Noble Purpose, schooling is reframed as a space for cultivating socioemotional competencies, ethical awareness, and resilience. Within this paradigm, Social and Emotional Learning (SEL) and School-Based Mindfulness Programs (SBMPs) have emerged as universal, preventive strategies capable of strengthening students' adaptive functioning while promoting inclusive educational environments (Greenberg, 2014).

In Portugal, however, mindfulness initiatives in schools remain fragmented, frequently relying on imported models with limited contextual validation (e.g., Pinto & Carvalho, 2019). Addressing this gap, a comprehensive research project was developed to design, implement, and evaluate an evidence-based SBMP tailored to Portuguese students aged 8 to 12 years: SER+ FELIZ(mente) (BE+ HAPPI[ly]). Beyond assessing student outcomes, the program was conceived as a curricular complement delivered within regular school structures, thereby directly engaging teachers in its implementation and long-term sustainability.

This presentation integrates findings from three empirical studies.

Study 1 (pilot randomized design; N = 57) compared the mindfulness program with an active health-education control group, examining proximal (attention, emotion regulation) and distal (writing performance, school grades) outcomes. Results indicated improvements in attentional control, emotion regulation, and academic indicators, with baseline competencies moderating program effects (Magalhães et al., 2022).

Study 2 (quasi-experimental design; N = 106) investigated two dosage formats (daily vs. weekly sessions) during the COVID-19 pandemic. Both intervention groups demonstrated enhanced cognitive reappraisal relative to controls, while daily practice yielded additional benefits in stress reduction, expressive suppression, and life satisfaction. Moderation analyses revealed differential responsiveness according to age, gender, and initial emotional profiles (Magalhães et al., 2024).

Study 3 (N = 190; wait-list control) examined short- and long-term effects on attentional control, emotion regulation, and well-being. Although universal gains were modest, findings suggest a buffering effect against school-related stressors, particularly evaluative anxiety, pointing toward the preventive potential of SBMPs (Magalhães et al., 2024).

Collectively, findings support the integration of structured, evidence-based mindfulness practices into the curriculum as a strategy to promote Quality Education. Importantly, results highlight implications for teacher professional development: effective implementation requires structured training, pedagogical alignment, and ongoing supervision to ensure fidelity and sustainability. The presentation will conclude with evidence-informed practical recommendations to support teachers and school leaders in embedding mindfulness practices into classroom routines and whole-school approaches.

Keywords // Palavras-chave: Quality Education; SBMPs; Universal Prevention.

Fast, A. (2015). It's the mission, not the mandates: Defining the purpose of public education. Rowman & Littlefield Publishers.

Greenberg, L. (2014). The therapeutic relationship in emotion-focused therapy. Psychotherapy, 51(3), 350–357. https://doi.org/10.1037/a0037336

Magalhães, S., Carvalhais, L., Oliveira, P., Francisco, C., Mourisco, C., Leal, T., & Limpo, T. (2024). Promotion of psychological well-being and life satisfaction in pre-adolescents through mindfulness amidst COVID-19. Mindfulness, 15(1), 174–188. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02269-3

Magalhães, S., Carvalheiras, C., Ribeiro, C., Francisco, C., Mourisco, C., Leal, T., & Limpo, T. (2024). Effectiveness and long-term effects of SER+ FELIZ(mente): A school-based mindfulness program for Portuguese elementary students. Education Sciences, 14(11), 1155. https://doi.org/10.3390/educsci14111155

Magalhães, S., Nunes, T., Soeiro, I., Rodrigues, R., Coelho, A., Pinheiro, M., Castro, S. L., Leal, T., & Limpo, T. (2022). A pilot study testing the effectiveness of a mindfulness-based program for Portuguese school children. Mindfulness, 13(11), 2751–2764. https://doi.org/10.1007/s12671-022-01991-8

Pinto, A. M., & Carvalho, J. S. de. (2019). Mindfulness em contexto educacional. Coisas de Ler Edições.

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. https://www.undp.org/ukraine/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development

United Nations. (2019). The Sustainable Development Goals Report 2019. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf

Da teoria à prática» em PLNM e PLA: necessidades formativas reveladas pelas perceções docentes

Susete Albino (1)(2), João Paulo Pereira (1)

1 - CHAM – Centro de Humanidades, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa
2 - Instituto Politécnico de Leiria

Nos últimos anos, o aumento de alunos com origem imigrante evidenciou fragilidades no ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) e de Português Língua de Acolhimento (PLA), demonstrando a necessidade de formação especializada dos docentes para lidar com a crescente diversidade linguística, cultural e socioeducativa. Esta comunicação apresenta os resultados de um estudo que analisou as necessidades formativas dos professores que frequentaram o curso Português Língua Não Materna e Língua de Acolhimento: Da teoria à prática, promovido pela Associação de Professores de Português (APP), com base num inquérito por questionário e numa entrevista a um dirigente da então Direção-Geral da Educação (DGE). Os resultados mostram que 90,7% dos docentes não possuem formação específica, expondo défices na aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, na gestão da heterogeneidade e no desenvolvimento de materiais adequados. A entrevista confirma estas perceções e destaca o empenho da DGE na criação de normativos, guias e recursos pedagógicos, cuja divulgação e formação associada permanecem insuficientes. No caso do PLA, as lacunas são mais acentuadas, devido à escassez de oferta formativa e de recursos didáticos próprios. Conclui-se que urge rever a formação inicial e contínua de professores, de modo a integrar a didática de L2, a educação intercultural e práticas pedagógicas diferenciadas. Torna-se igualmente necessário reforçar políticas educativas que favoreçam a inclusão, o plurilinguismo e a igualdade de oportunidades.

Keywords // Palavras-chave: Inclusão; Formação Contínua; PLNM; PLA.

Agência para a Integração Migrações e Asilo (2025). Relatório migrações e asilo 2024. AIMA.

Albino, S. (2021). O Português Língua Não Materna no currículo nacional: Trajetória de uma política educativa. Indagatio Didactica 13 (2), 77-93.

Albino, S., Caels F., & Joaquim Segura (2025). Teste de Posicionamento em PLNM: 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. DGE.

Bottura, E., & Gattolin S. (2023). Entre o lúdico e o acolhimento: reflexões sobre encaminhamentos didático-pedagógicos a partir do ensino de português para migrantes. In C. Castro & A. Madeira (Orgs.), Desenvolvimento de materiais didáticos para Português Língua Não Materna (pp. 176–196). Lidel.

Caels, F., Segura, J., & Albino, S. (2025). Inclusão linguística e curricular de alunos migrantes: Orientações para o Nível Zero. DGE.

Ceia, C. (2023). Estudos sobre didáctica e formação de professores. Lisbon International Press.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Edições ASA.

Grosso, M. J. (2021). Língua de acolhimento no contexto migrante português. In R. F. Souza, J. Coura-Sobrinho, & M. B. Dinis (Orgs.), Português como língua de acolhimento: Práticas e perspetivas. Parábola.

Psychology, 1–56.

Leite, L., Dourado, L. , & Morgado, S. (2018). Formação contínua de professores de ciências em Portugal: Desafios e formas de os superar. In A. Cachapuz, A. S. Neto, & I. Fortunato (Orgs.), Formação inicial e continuada de professores de ciências (pp. 235–256). Edições Hipótese.

Lopes, R. C., António, J., & Góis, P. (2024). Barómetro da imigração: A perspetiva dos portugueses. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Matias, A. R., Oliveira, N., & Ortiz, A. (2016). Implementing training in Portuguese for Speakers of Other Languages in Portugal: The case of adult immigrants with little or no schooling. Language and Intercultural Communication, 16(1), 99 116.

Ministério da Educação, Ciência e Inovação. (2025b). Portaria n.º 29/2025/1, de 7 de fevereiro. Diário da República, 27(1).

Ministério da Justiça. (2006). Decreto-Lei n.º 237-A/2006, de 14 de dezembro. Diário da República, Série I(239 Suplemento).

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2008). Despacho n.º 18476/2008, de 10 de julho. Diário da República, Série II(132).

Nóvoa, S. (2015). Transcrição da conferência proferida no VIII Simpósio Nacional de Educação e II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores. Revista de Ciências Humanas – Educação, 16(27), 160–179.

Oliveira, C. R. de. (2023). Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2022 (Imigração em Números – Relatórios Anuais 8). Observatório das Migrações.

Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto. Diário da República, Série II(151).

Presidência do Conselho de Ministros. (2024). Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, de 17 de outubro. Diário da República, Série I(202).

Segura, J., Albino, S., & Caels, F. (2025). Teste de posicionamento em PLNM: 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico. DGE.

ICRE2026-48016

Conceções dos estudantes sobre o processo de estágio na formação inicial de professores

Rita Brito (1), Sónia Valente (1), Tânia Pereira (1), Mafalda Martins (1)

1 - ISEC Lisboa – Instituto Superior de Educação e Ciências

O estágio constitui uma componente estruturante da formação inicial de professores, assumindo-se como espaço privilegiado de articulação entre saberes teóricos e práticas pedagógicas em contexto real. Este estudo tem como objetivo compreender as conceções dos estudantes da Licenciatura em Educação Básica acerca do processo de estágio curricular, analisando os significados atribuídos à experiência, as aprendizagens consideradas mais relevantes e as lacunas formativas identificadas.

Adotou-se uma metodologia qualitativa, com recurso a um questionário de questões abertas aplicado a estudantes do 3.º ano que realizaram estágio de intervenção em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (120 horas). Os dados foram submetidos a análise temática, permitindo identificar categorias relacionadas com: (i) desenvolvimento profissional e construção da identidade docente; (ii) articulação teoria–prática; (iii) papel do acompanhamento pedagógico; e (iv) necessidades de reforço formativo.

Os resultados evidenciam que os estudantes valorizam o estágio como momento de consolidação de competências pedagógicas, gestão de grupo e tomada de decisão em contexto real, reconhecendo-o como determinante para a compreensão da complexidade da profissão docente. Simultaneamente, emergem referências a desafios relacionados com a gestão do tempo, diferenciação pedagógica e maior necessidade de preparação para situações imprevistas.

Conclui-se que a análise das conceções dos estudantes constitui um contributo relevante para a reflexão sobre a organização e melhoria dos processos de formação inicial, reforçando a importância de dispositivos formativos que promovam integração, acompanhamento reflexivo e coerência curricular.

Keywords // Palavras-chave: Formação inicial professores; Identidade profissional.

Comunidades de Prática como espaços de desenvolvimento de agência docente no Ensino Superior

Sandra Fernandes (1), Elisabete Barros (1), Ana Carla Machado (1), Alexandra M. Araújo (1)

1 - Universidade Portucalense

O ensino superior atual caracteriza-se por processos de transformação organizacional, pedagógica e tecnológica que reconfiguram o papel do docente universitário. Num contexto marcado por mudança acelerada, exigência de inovação e crescente responsabilização institucional, o desenvolvimento profissional docente deixa de se circunscrever à atualização de conhecimentos disciplinares, implicando a capacidade de agir de forma intencional, reflexiva e situada nos diferentes contextos institucionais. Esta capacidade, conceptualizada como agência docente, tem sido entendida como um fenómeno ecológico e relacional que emerge da interação entre recursos individuais, culturais e estruturais (Bandura, 2001; Priestley, Biesta & Robinson, 2015).

Neste quadro, as comunidades de prática (CdP) constituem dispositivos particularmente relevantes, ao promoverem a aprendizagem situada, a construção coletiva de significado e a negociação de práticas profissionais (Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Para além do seu contributo para o desenvolvimento profissional, importa compreender de que modo estas estruturas colaborativas podem funcionar como contextos de fortalecimento da agência docente, potenciando capacidade de decisão pedagógica, adaptação e transformação das práticas.

O presente estudo exploratório analisa a implementação da primeira edição de Comunidades de Prática numa instituição de ensino superior privada portuguesa, procurando compreender o seu contributo para a valorização da qualidade do ensino e para a promoção do sucesso dos estudantes. A iniciativa envolveu a criação de três CdP temáticas, concebidas como espaços regulares de encontro entre docentes, orientados para a reflexão sobre a inovação pedagógica, o sucesso dos estudantes e a educação digital. Entre fevereiro e junho de 2026, participarão aproximadamente 15 docentes distribuídos pelas 3 comunidades, constituindo um contexto empírico pertinente para analisar o desenvolvimento da agência docente em diferentes cenários pedagógicos.

Esta comunicação tem como principal objetivo analisar de que modo a participação nestas CdP contribui para o desenvolvimento da agência docente. Especificamente, pretende-se: (i) identificar as dimensões da agência docente no início da participação; (ii) analisar as transformações percebidas ao longo do percurso formativo; e (iii) comparar padrões emergentes entre os três contextos.

Adota-se um desenho exploratório com recolha de dados em dois momentos (início e final do processo formativo). A recolha inclui questionário com escala Likert e questões abertas, incidindo sobre quatro dimensões analíticas da agência docente: intencionalidade pedagógica, capacidade de adaptação, confiança profissional (autoeficácia) e ação transformadora. No momento final, proceder-se-á à comparação das perceções e à análise temática dos dados qualitativos (Braun & Clarke, 2006).

Espera-se que os resultados contribuam para compreender o papel das CdP como dispositivos institucionais potenciadores da agência docente e da capacitação dos docentes para agir em contextos de transição, inovação e digitalização.

Keywords // Palavras-chave: comunidades de prática; desenvolvimento profissional.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice. Harvard Business School Press.

O ensino da ortografia: proposta de laboratório gramatical

Lara Patrícia Ferreira Ribeiro (1), Mara Cristiana da Torre Agra (1), Maria João Pinto Neves (1), Rafaela Filipa Moreira Machado (1), Professora Maria Clara Figueiredo Amorim (1)

1 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A produção escrita no 4.º ano do 1.º ciclo constitui uma etapa determinante no desenvolvimento linguístico das crianças, exigindo domínio progressivo da organização textual, da coerência e coesão, bem como das regras ortográficas e de pontuação. Entendida como uma atividade cognitiva complexa, a escrita implica competências fonológicas, morfológicas e lexicais, bem como reflexão metalinguística (Martins, 2022; Gomes, 2022; Leite, 2022).

A literatura tem evidenciado que a ortografia, em particular a representação de grafemas cuja correspondência fonema–grafema é menos transparente, constitui uma das principais áreas de dificuldade no 1.º Ciclo (Pereira & Cardoso, 2013; Santos, 2019), tornando-se fundamental promover abordagens que desenvolvam a consciência linguística dos alunos (Freitas et al., 2012; Veloso, 2022). Um exemplo desta opacidade é o fonema /ʃ/, que pode ser representado por diferentes grafemas, como em chuva ou peixe. Outro exemplo é o fonema /s/, que, dependendo do contexto, pode associar-se aos grafemas <s>, <ss>, <c>, <ç> ou <x>, o que exige um ensino estruturado que combine as vias fonológica e lexical para que a aprendizagem seja bem sucedida (Baptista et al., 2011; Veloso, 2022).

Neste contexto, o Laboratório Gramatical (LG), constitui uma metodologia ativa assente numa aprendizagem pela descoberta, em que os alunos observam dados linguísticos, formulam e testam hipóteses e, posteriormente, sistematizam regularidades. Em detrimento de uma abordagem transmissiva, a gramática é trabalhada como instrumento de apoio à escrita, articulando reflexão linguística e produção textual (Costa et al., 2011; Duarte, 2008).

Neste contexto, o presente estudo teve como objetivos identificar as principais dificuldades na produção escrita de alunos do 4.º ano e, com base nos dados recolhidos, na literatura e na entrevista a uma docente experiente do 1.º ciclo, conceber uma proposta didática centrada na dificuldade mais recorrente.

A investigação incidiu na análise de produções escritas de sete alunos do 4.º ano. Foi solicitado a cada participante que redigisse um texto com o tema férias, com questões orientadoras que garantissem maior comparabilidade textual. Os textos foram analisados qualitativamente e quantitativamente, através de uma síntese descritiva que permitiu identificar padrões de dificuldades ao nível da estrutura, coerência, coesão, léxico, pontuação e ortografia.

Os resultados evidenciaram fragilidades consistentes, destacando-se, a nível ortográfico, a dificuldade na representação do som [s], devido à sua falta de transparência na correspondência entre fonema e grafema. Face a estes dados, foi concebida uma proposta didática estruturada sob a forma de LG, centrada na exploração reflexiva das regularidades associadas à escrita do fonema /s/, com ênfase na distinção <s> e <ss> e <ç> e <c>.

A implementação prática do LG demonstrou que esta metodologia promove o envolvimento e a consciencialização linguística, permitindo que os alunos identifiquem regularidades e verbalizem autonomamente regras gramaticais, mesmo quando ocorrem lapsos pontuais no registo escrito. Em síntese, este trabalho reforçou que a melhoria da competência de escrita exige integrar a reflexão gramatical no processo de produção textual, utilizando metodologias ativas para garantir uma aprendizagem mais significativa, que resulte em textos com maior correção, clareza e intenção comunicativa.

Keywords // Palavras-chave: Ortografia, laboratório gramatical, consciência metalinguística.

Baptista, A.; Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Conhecimento explícito da língua. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/guioes-de-implementacao-do-programa-de-portugues

Duarte, I. (2008). O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Freitas, M. J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). Os sons que estão dentro das palavras: Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna. Colibri.

Gomes, I. (2022). Compreendendo o ato de ler: A perspetiva do modelo simples de leitura. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências (pp. 193–215). Fundação Belmiro de Azevedo (EDULOG).
https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf

Leite, I. (2022). A importância da consciência fonémica na aprendizagem da leitura e da escrita. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências (pp. 237–250). Fundação Belmiro de Azevedo (EDULOG). https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf

Martins, M. (2022). Aprendizagem da ortografia. In Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências (pp. 281-292). Fundação Belmiro de Azevedo.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coords.). (2013). Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos. UA Editora – Universidade de Aveiro.

Santos, A. L. (2019). A pontuação: Do ensino à avaliação. Revista da APL, 54–56. https://ojs.apl.pt/index.php/rapl/article/view/54/56 Veloso, J. (2022). Fonolo-

gia e ortografia do português europeu. In Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências (pp. 65-81). Fundação Belmiro de Azevedo.Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. Plenum Press. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1460169
Veloso, J. (2022). Fonologia e ortografia do português europeu. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências (pp. 65–81). Fundação Belmiro de Azevedo (EDULOG). https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf

ICRE2026-49172

Dialogical Insights into the Assessment Practices of Early Childhood Education and Care Professionals in Portugal: An Exploratory Multi-Methods Study

Vitor Hugo Pereira de Oliveira (1), Margarida Barbieri (2), Manuela Pessanha (1)

1 - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

Assessment in Early Childhood Education and Care (ECEC) is commonly conceptualized as a formative, holistic, and context-responsive process. Yet, gaining a deeper understanding of how educators interpret and operationalize assessment in their daily practice requires dialogical and participatory research approaches. This communication presents the main findings of a multi-methods study integrating data from an online survey (combining closed- and open-ended questions) with qualitative evidence generated through a World Café session conducted within an in-service training course on pedagogical practice and the assessment of integral child development. The World Café involved 20 ECEC teachers and was organized around three thematic stations: (1) domains of learning and development systematically assessed and their perceived status at group level; (2) current assessment practices and their implications for planning and pedagogical decision-making; and (3) barriers, needs, and enabling conditions for implementing effective formative assessment. Data sources included collective table posters, written records, post-it notes, audio recordings, and facilitator field notes. All qualitative materials were subjected to content analysis, allowing for the identification of recurring themes and patterns. Results show that participants report assessing multiple developmental domains in a systematic manner, with particular emphasis on socioemotional development, language and communication, and emergent literacy. Assessment practices are predominantly observation-based and supported by informal records, portfolios, and pedagogical documentation, although their level of formalization and consistency varies across settings. While educators describe assessment as informing planning, differentiation, and individualized support, they also identify tensions between formative purposes and administrative demands, time constraints, and institutional expectations. Key challenges include limited time, insufficient shared frameworks, lack of common tools, and difficulties in balancing documentation requirements with meaningful pedagogical interaction. Participants highlighted the need for clearer institutional guidance, structured opportunities for collaborative reflection, and sustained professional development to enhance coherence, intentionality, and objectivity in assessment processes. These findings offer insight into practitioners' perspectives and point to the importance of structured professional dialogue in strengthening quality, coherence, and equity within ECEC assessment practices.

Keywords // Palavras-chave: Formative assessment; Professional dialogue; Participation.

ICRE2026-49242

Avaliação de programas de desenvolvimento profissional de professores universitários: Uma revisão sistemática de literatura

Rute Sónia Loureiro de Moura (1)

1 - Universidade de Évora

Esta Revisão Sistemática de Literatura surge com o propósito de investigar como são avaliados os Programas de Desenvolvimento Profissional (PDP) dos professores universitários, com o foco em duas questões centrais: (1) Como os PDP dos professores universitários são avaliados? (2) Qual é o impacto dos PDP dos professores universitários no seu Desenvolvimento Profissional (DP)? As fases do processo de revisão incluíram: a definição de objetivos/questões, fórmulas de pesquisa e bases de dados; a determinação de critérios de inclusão e de exclusão; a definição da estratégia de pesquisa; e a apresentação e discussão dos resultados. Seguindo o protocolo estabelecido foram localizados 81 artigos (ScienceDirect e Taylor&Francis), identificando-se 10 trabalhos, publicados entre 2015 e 2024, com potencial para responder aos propósitos definidos. Os resultados apurados sugerem que os PDP: (1) são maioritariamente avaliados recorrendo a questionários (testados e utilizados noutras investigações) e a entrevistas semiestruturadas com recolha de dados antes e após a realização dos programas; (2) têm um impacto significativo no DP dos professores universitários a vários níveis: aquisição de conhecimentos, influência na prática educativa, autoeficácia no ensino, mudança de crenças centradas no professor para abordagens de ensino mais focadas na aprendizagem, perspectivas e conceções sobre o ensino e aprendizagem.

Keywords // Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Professores Universitários.

ICRE2026-50663

The Nursery as a Sensory Art Space: Exploring Sound, Texture and Movement

Sofia Miranda (1), Ana Maria Peixoto (1), Adalgisa Pontes (1)

1 - Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Art Education in the first years of life plays a central role in supporting children's holistic development, strengthening sensory, emotional, motor and social processes. Contemporary international and national frameworks emphasise the right of all children to access artistic and cultural experiences from birth, recognising the arts as a foundation for wellbeing, participation and expression (UNESCO, 2024; Marques et al., 2024). In nursery contexts, where learning is predominantly embodied and relational, multisensory artistic practices assume particular pedagogical relevance.

This qualitative action research study investigated how sound, texture and movement can be intentionally integrated into artistic experiences with children aged 0 to 3 in a nursery setting. The intervention was developed in a Portuguese daycare centre and involved 56 children between 11 months and 3 years old. Twelve multisensory artistic sessions were designed and implemented, combining tactile exploration with diverse materials, sound experimentation using everyday and sound-producing objects, and movement-based proposals inspired by animals, rhythms and free bodily expression. The sessions were organised within flexible, prepared environments that encouraged autonomy, exploration and peer interaction, in line with contemporary nursery pedagogy.

Data were collected through participant observation, field notes, audiovisual documentation and informal interviews with educators. This qualitative approach enabled an in-depth analysis of children's engagement, sensory responses, expressive behaviours and social interactions throughout the intervention. The analysis focused on patterns of exploratory behaviour, bodily expression, emotional responses and social participation.

The findings indicate that multisensory artistic experiences foster curiosity, creativity and communicative expression in very young children, while supporting body awareness, emotional regulation and increasing autonomy. Sound, texture and movement emerged as interconnected expressive languages through which children explored materials, constructed meaning and engaged socially, particularly in contexts where verbal language is still developing. Open-ended materials and adaptable environments promoted symbolic play, imitation and spontaneous social participation, confirming children's agency and creative competence in early childhood (Eisner, 2002; Winner et al., 2013).

Educator mediation proved to be a key factor in sustaining children's engagement, ensuring emotional security and adapting activities to individual sensory rhythms, as advocated by participatory and child-centred approaches to nursery education (Oliveira-Formosinho et al., 2018; Marques et al., 2024).

Overall, the study highlights the importance of intentional multisensory Art Education in nursery contexts, reinforcing artistic experiences as a foundational dimension of early learning. The research offers practical implications for early childhood educators and supports the recognition of the nursery as a cultural, expressive and relational space where learning emerges through the body and the senses from the earliest years of life.

Keywords // Palavras-chave: Art Education; Nursery; Multisensory Experiences.

Ayres, A. J. (2005). Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges (25th anniversary ed.). Western Psychological Services.

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. New Haven, CT: Yale University Press.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). Orientações Pedagógicas para Creche. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf

Oliveira-Formosinho, J., Barros Araújo, S., Bettencourt, M., Santos, L., Folque, M. A., & Fochi, P. (2018). Modelos pedagógicos para a educação em creche. Porto Editora. ISBN 978-972-0-34469-4

UNESCO. (2024). Framework for Culture and Arts Education. Abu Dhabi: World Conference on Culture & Artes Education. Retrieved from https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/02/WCCAE_UNESCO%20Framework_EN_0.pdf

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Art for art's sake? The impact of arts education. Paris, France: OECD Publishing.

Inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem: Perceções de professores do ensino básico e secundário

Ana Maria Pereira Antunes (1), Márcio Filipe (1), Carlota Fernandes (1)

1 - Universidade da Madeira

Este estudo decorre da implementação de um projeto europeu (Erasmus+ programme: KA220-SCH – Cooperation partnerships in school education), no âmbito da inteligência artificial e da Matemática (MathIA - Artificial Intelligence Model to enrich and improve mathematical skills in adolescent students). Mais concretamente, o projeto procura desenvolver um modelo de inteligência artificial que permita aos professors ajudar o desenvolvimento das competências matemáticas do estudantes e, ainda, o desenvolvimento de cursos de formação para professores no âmbito do uso da IA no ensino. Efetivamente, a literatura tem analisado a necessidade de formação docente para o recurso à IA na Educação (Ajani et al., 2025; Durak et al, 2024; Meylani, 2024; Rane, 2024) e, no caso específico deste projeto, na matemática (e.g. Aulida et al., 2024; Lee, D., & Yeo, 2022; Voskoglou & Salem, 2020; Wardat et al., 2023). Então, nesse enquadramento, surgiu este estudo exploratório com o objetivo de conhecer as perceções que um grupo de docentes do ensino básico e secundário português apresentam sobre o uso da IA, sendo que conhecer as perceções sobre esta matéria pode orientar o desenho de programas de formação e desenvolvimento profissional, não só na área da matemética e CTEAM (STEAM), mas também noutras áreas disciplinares. No estudo participaram voluntariamente 36 docentes (24 mulheres e 12 homens), com idade entre os 31 e os 68 anos (M = 50.67; DP 6.297), tempo de serviço entre os 3 e os 43 anos (M = 26.06; DP 7.986) e de várias áreas disciplinares. Para a recolha de dados foi construído um questionário com perguntas fechadas e abertas, organizado em quatro tópicos: Dados sociodemográficos; Conhecimento acerca da IA; Uso da IA; e Questões éticas e legais. O questionário foi informatizado na plataforma Google Forms e a divulgação do mesmo realizou-se através de e-mail institucional. Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva e os dados qualitativos através de análise de conteúdo, num processo primeiramente dedutivo e depois indutivo, envolvendo a participação e discussão de três investigadores na organização das categorias das respostas. Os resultados encontrados revelam que apesar de haver docentes com conhecimentos acerca da IA, existem outros que desconhecem conceitos que lhe estão associados. Da mesma forma, há docentes que recorrem à IA no ensino e estimulam o seu uso pelos estudantes, enquanto outros apresentam reservas face a estes aspetos. Todavia, este grupo de docentes reconhece tanto vantagens como desvantagens na utilização da IA no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando, ainda, preocupações éticas no uso das ferramentas de IA. Importante também referir que a maioria dos docentes nunca teve formação nesta temática e indica sentir necessidade de formação, destacando sobretudo aspetos relacionados com a utilização e o conhecimento de ferramentas de IA. Este estudo corrobora o que vem sendo defendido na literatura sobre a importância da formação de docentes para a incorporação da IA no processo de ensino-aprendizagem (tanto na Matemática como noutras áreas), destacando-se o alinhamento dos conteúdos programáticos nos cursos elaborados no projeto MathIA e os parâmetros referidos como necessidades pelos docentes.

Keywords // Palavras-chave: Inteligência artificial, formação docente, ensino-aprendizagem.

Ajani, O. A., Gamede, B., & Matiyenga, T. C. (2025). Leveraging artificial intelligence to enhance teaching and learning in higher education: Promoting quality education and critical engagement. Journal of Pedagogical Sociology and Psychology, 7(1), 54-69. https://doi.org/10.33902/jpsp.202528400

Aulida, L., Nurossobah, P., Aura, B. A., Nengsih, E. D., & Rasilah, R. (2024). Improving the Effectiveness of Mathematics Learning Through Artificial Intelligence: Literature Review. Journal of General Educacion and Humanities, 3(4), 323-338. hpps://doi.org/10.58421/gehu.v3i4.267

Durak, G., Çankaya, S., Özdemir, D., & Can, S. (2024). Artificial Intelligence in Education: A Bibliometric Study on Its Role in Transforming Teaching and Learning. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 25(3), 219–244. https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7757

Lee, D., & Yeo, S. (2022). Developing an AI-based chatbot for pracCcing responsive teaching in mathematics. Computers & Education, 191, 104646. hpps://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104646

Meylani, R. (2024). Artificial intelligence in the education of teachers: A qualitative synthesis of the cutting-edge research literature. Journal of Computer and Education Research, 12(24), 600–637. https://doi.org/10.18009/jcer.1477709

Rane, N. (2024). Enhancing the quality of teaching and learning through Gemini, ChatGPT, and similar generative Artificial Intelligence: Challenges, future prospects, and ethical considerations in education. TESOL and Technology Studies, 5(1), 1–6. https://doi.org/10.48185/tts.v5i1.1000

Voskoglou, M. G., & Salem, A.-B. M. (2020). Benefits and Limitations of the Artificial with Respect to the Traditional Learning of Mathematics. Mathematics, 8(4), 611. hpps://doi.org/10.3390/math8040611

Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R., & Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19(7), em2286. hpps://doi.org/10.29333/ejmste/13272

ICRE2026-52195

Epistemologia do pedagogo no processo de ensino-aprendizagem da Geometria: uma vivência fedathiana na formação inicial de professores

Samara Sales Frazão (1), Fredson Rodrigues Soares (1), Glessiane Coeli Freitas Batista Prata (1), Maria José Costa dos Santos (1)

1 – Universidade Federal do Ceará

A formação inicial de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta desafios para a prática docente. Alguns educadores afirmam não gostar de matemática porque suas experiências na formação básica foram baseadas em memorização e repetição, criando obstáculos epistemológicos, ou seja, estagnação ou regressão no desenvolvimento de conceitos matemáticos. A formação na graduação é generalizada e superficial, o que dificulta o desenvolvimento teórico e metodológico aprofundado. Diante disso, defende-se uma formação inicial que desenvolva habilidades relevantes aos objetos de conhecimento a serem ensinados, bem como metodologias de ensino pertinentes a esses objetos. Entende-se que o uso de materiais manipuláveis encontra respaldo como estratégia pedagógica para a compreensão de conceitos matemáticos. Dentre esses, o Tangram se destaca como um recurso propício ao desenvolvimento de conceitos relacionados à geometria, como figuras geométricas, polígonos e ângulos. Com isso, buscamos responder: como a elaboração e o uso do Tangram mobilizam o conhecimento matemático relacionado aos objetos de conhecimento da unidade temática de Geometria, na formação inicial de estudantes de Pedagogia? Metodologicamente, este estudo insere-se enquanto relato de experiência e visa analisar como os alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação relacionam-se com o conhecimento matemático na unidade temática de Geometria por meio da construção e do uso de Tangram. Trinta alunos de Pedagogia participaram da vivência, que foi planejada com base na metodologia de ensino Sequência Fedathi (FS), que enfatiza o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Durante a fase de preparação, foram realizadas análises teóricas e ambientais. A primeira questão diz respeito ao objeto de conhecimento a ser estudado (polígonos) e ao plateau (nível de conhecimento dos alunos sobre o objeto). A segunda destaca o local onde a vivência será realizada, os materiais a serem utilizados e o público. A vivência foi organizada nas quatro fases da SF: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova. No plateau, foram observados obstáculos epistemológicos nos conceitos de polígono e de figura geométrica. Durante a fase de Tomada de Posição, os alunos foram solicitados a criar um Tangram utilizando uma folha de papel ofício. Durante a fase de Maturação, à medida que produziam os sete polígonos, foram desafiados a identificá-los e classificá-los por ângulos e lados. Em pequenos grupos, com colaboração mútua e trabalhando lado a lado com o professor/pesquisador, discutiram e apresentaram suas respostas aos demais, configurando assim a fase de Solução. Na fase de Prova, o professor formalizou o conhecimento dos alunos. Os resultados demonstraram a mobilização de conhecimentos como: identificação e classificação de polígonos (triângulos isósceles, quadrados, paralelogramos), exploração de ângulos (retos e agudos) e classificação pelo número de lados (triângulos e quadriláteros). A vivência fedathiana proporcionou aos alunos da graduação a oportunidade de desenvolver o trabalho colaborativo e investigativo, bem como de refletir sobre sua futura postura docente. Conclui-se que a vivência promoveu a mobilização de conceitos geométricos por meio da construção e do uso do Tangram, demonstrando o potencial para superação de obstáculos epistemológicos no processo de ensino-aprendizagem da unidade temática Geometria.

Keywords // Palavras-chave: Epistemologia; Tangram; Sequência Fedathi; Geometria.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

A formação do professor de matemática: metodologia sequência fedathi(sf), Maria José Costa dos Santos (2017). Revista Lusófona de Educação, 38, 81-96. Acesso em 26/10/2025, disponivel em

BORGES NETO, Hermínio (org.). Sequência Fedathi no ensino de matemática. Curitiba: Editora CRV, 2017.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. O curso de pedagogia no brasil: da formação específica para a formação generalista. Rev. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 244-258, ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35393/30591. Acesso em: 23 fev. 2026.

SANTOS, Maria José Costa dos. A formação do professor de matemática: metodologia Sequência Fedathi (SF). Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 38, n. 38, p. 81-96, 3 mar. 2018. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6261/3823. Acesso em: 26 fev. 2026

Gestão Curricular e Cultura Colaborativa: caminhos para a melhoria organizacional e pedagógica da Escola

Sofia Gonçalves (1)(2), Rosa Gonçalves (1)(3), Mário Rocha (1)

1 - Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra
2 - inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico de Coimbra
3 - Agrupamento de Escolas de Ansião

Atualmente, o contexto educativo é marcado por desafios variados e complexos: a exigência de formar cidadãos críticos, a necessidade de adaptação a realidades socioculturais dinâmicas e a urgência em dar resposta a um mundo que se encontra em acelerada transformação. Neste sentido, entidades nacionais e internacionais têm refletido sobre quais os caminhos a seguir de modo a que a escola consiga reinventar políticas e práticas didático-pedagógicas que sejam as mais consentâneas com a realidade e as necessidades dos alunos. Um dos temas amplamente debatidos é o currículo. Presentemente, o currículo é percebido não apenas como uma listagem de conteúdos a aprender, mas como um conjunto dinâmico de experiências de aprendizagem que os alunos vivem na escola. São inúmeros os autores que corroboram este entendimento, assumindo o currículo como um "caminho a percorrer", que valoriza diferentes dimensões de aprendizagem e que assume um caráter ideológico para o qual contribuem vários agentes (Roldão & Almeida, 2018; José, 2022). Neste cenário, a articulação curricular surge como um processo central de desenvolvimento curricular. Entendida como um processo intencional e sistemático de ligação entre diferentes componentes curriculares, ela contribui para a construção de um conhecimento global coerente, integrado e significativo para os alunos. 'Currículo' e 'gestão curricular' têm-se revelado como temas urgentes e pertinentes para responder aos desafios da Educação e da Escola no século XXI. Neste sentido, e partindo de um diagnóstico de uma escola – que revelou fragilidades no trabalho colaborativo docente e na articulação curricular entre ciclos e disciplinas – propõe-se um Plano de Ação e Melhoria (PAM) com quatro objetivos gerais: fomentar uma cultura colaborativa assente em lideranças competentes; reforçar o desenvolvimento profissional docente; promover a articulação curricular; desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes. O PAM desenhado articula-se com os eixos do Projeto Educativo da Escola e opera a três níveis da gestão curricular: institucional, grupal e individual. As cinco ações estratégicas propostas incluem: plano de capacitação; dinamização de práticas colaborativas estruturadas e de comunidades de prática; inovação pedagógica via metodologias ativas e projetos interdisciplinares; partilha reflexiva; a valorização do papel ativo do professor. A monitorização contínua garante a adaptabilidade do PAM contribuindo para uma melhoria sustentada. Os resultados esperados incluem o fortalecimento de uma cultura profissional colaborativa, a melhoria da articulação curricular e o impacto positivo nas aprendizagens dos alunos. Sustentado por lideranças competentes e por práticas colaborativas intencionais, o Plano de Ação e Melhoria proposto visa contribuir para a transformação da escola num espaço de aprendizagem integrado, flexível e orientado para o sucesso de todos os alunos.

Keywords // Palavras-chave: Lideranças-Articulação Curricular-Trabalho Colaborativo-Formação em Contexto.

Alpoim, C. (2024). O trabalho colaborativo docente e a melhoria de práticas pedagógicas: um estudo focado num agrupamento de escolas. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/42780

Alves, S., Macedo, L., Madanelo, O. M., Martins, M. M., & Martins, M. (2022). Trabalho colaborativo docente para a melhoria da ação educativa. Gestão e Desenvolvimento, 30, https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11325

CNE - Conselho Nacional de Educação. (2024). Relatório Técnico - Dimensões estruturantes da Profissão Docente: perspetivas nacionais e internacionais. CNE. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/2024/Relatorio_T

ecnico_Dimensoes_estruturantes_da_profissao_docente_atualizacao_12dez202

Roldão, M., & Almeida, S. (2018). Gestão Curricular - Para a autonomia das escolas e professores. DGE - Direção-Geral da Educação.

4.pdf

José, C. (2022). Políticas educativas curriculares: das intencionalidades governativas às práticas curriculares. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação – Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

https://hdl.handle.net/1822/77603

Projeto SUPERTABi 2.0: Um modelo sistémico de inovação pedagógica no 1.º CEB

Marco Bento (1)

1 - Escola Superior de Educação de Coimbra

O Projeto SUPERTABi 2.0 constitui um modelo integrado de inovação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientado para a transformação das práticas educativas através da articulação intencional entre pedagogia ativa, tecnologias digitais móveis e reconfiguração dos espaços de aprendizagem. Desenvolvido no concelho da Maia, o projeto assenta no tripé conceptual Pedagogia-Tecnologia-Espaço, operacionalizado nas salas SUPERTABi 2.0 enquanto ambientes multiscreens imersivos que potenciam aprendizagem ativa, colaboração e participação dos alunos. O estudo apresenta uma abordagem de investigação-ação em contexto real, envolvendo formação contínua acreditada de professores, acompanhamento pedagógico em sala de aula, comunidades de prática e monitorização sistemática da integração curricular da tecnologia e do uso pedagógico do espaço. A implementação decorre em larga escala municipal, permitindo analisar processos de mudança pedagógica sustentada e desenvolvimento profissional docente em ecossistemas educativos digitais e híbridos.

Os resultados evidenciam melhorias nas competências académicas dos alunos, nomeadamente nas literacias fundamentais e no pensamento crítico, bem como no desenvolvimento de competências socioemocionais, incluindo autonomia, criatividade, comunicação e colaboração. Observa-se aumento da motivação e do envolvimento na aprendizagem, associado à utilização intencional de ambientes imersivos e metodologias ativas. Do ponto de vista docente, verifica-se elevada adesão ao modelo, evolução das práticas pedagógicas e consolidação de uma cultura profissional colaborativa orientada para a inovação. A expansão progressiva do projeto confirma a sua viabilidade organizacional e aceitação institucional.

Conclui-se que o SUPERTABi 2.0 configura um paradigma sistémico de inovação educativa no ensino básico, demonstrando que a integração coerente entre metodologias ativas, tecnologias digitais e reconfiguração do espaço escolar promove aprendizagens significativas, autonomia e bem-estar. O modelo evidencia sustentabilidade, escalabilidade municipal e potencial de replicação em outros contextos educativos, constituindo uma referência para políticas e práticas de transformação pedagógica na educação digital contemporânea.

Keywords // Palavras-chave: Inovação pedagógica; Formação docente; Tecnologia.

Attewell, J. & Savill-Smith, C. (2014). (ed.). Learning with mobile devices: research and development. London: Learning and Skills Development Agency.

Bento, M., Lencastre, J. A., & Pereira, I. (2016). The use of mobile devices in the development of reading comprehension skills. In Íris Pereira, Altina Ramos, and Jackie Marsh (Eds), The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent Research - Proceedings of the first Training School of COST Action IS1410, (pp. 24-34). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Bergman, J., & Sams, A. (2014). Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. Washington, DC: ISTE - International Society for Technology in Education.

Brooke, J. (1986). SUS - A 'quick and dirty' usability scale. In P. W. Jordan, B. Thomas, B. A. Weerdmeester, & I. L. McClelland (Eds.), Usability Evaluation in Industry (pp. 189-194). London: Taylor and Francis

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios de aprendizagem permanente. Porto. Porto Editora.

Gee, J. P. (2013). The anti-education era: creating smarter students through digital learning. New York: Palgrave Macmillan.

Hill, M. & Hill, A. (2005). Investigação por Questionário (2ª edição). Lisboa: Silabo.

Kapp, K. M., Blair, L., & Mesch, R. (2012). The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook. San Francisco, CA: Wiley.

Kukulska-Hulme, A. (2007). Mobile Usability in Educational contexts: What have we learnt? International Review of Research in Open and Distance Learning, 8(2), 1-16.

Monteiro, A., Bento, M., Lencastre, J. A., Pereira, M., Ramos, A., Osório, A. J. & Silva, B. (2017). Challenges of mobile learning – a comparative study on use of mobile devices in six European schools: Italy, Greece, Poland, Portugal, Romania and Turkey. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. Extr. (13), 352-357.

Nobre, A., & Moura, A. (2017). Mobile learning scenarios in language teaching: perceptions of vocational and professional education students. (PostPrint). New Your: Nova Science Publishers

Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). Mobile learning: Structures, agency, practices. London: Springer.

Seaborn, K., & Fels, D. (2015). Gamification in theory and action: A survey International Journal of Human-Computer Studies, 74, pp. 14-31.

Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005) Towards a Theory of Mobile Learning. In H. van der Merwe & T. Brown, Mobile Technology: The Future of Learning in Your Hands, Proceedings of mLearn 2005, 4th World Conference on mLearning. Cape Town, 25-28 October 2005. Available online at http://www.compassproject.net/sadhana/teaching/readings/sharplesmobile.pdf

Shum, S. & Crick, R. (2012). Learning dispositions and transferable competencies: Pedagogy, modelling and learning analytics. In Proceedings of LAK'12 (pp. 92–101). Vancouver, BC, Canada: ACM Press.

Simões, J., Ponte, C., Ferreira, E., Doretto, J. & Azevedo, C. (2014). Crianças e Meios Digitais Móveis em Portugal: Resultados Nacionais do Projeto Net Children Go Mobile. Lisboa: CESNOVA

Talbert, R. (2017). Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty. Sterling: Stylus Publishing.

Yoon, K., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B. & Sharpley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Institute of Education Sciences, US: Department of Education.

Del procedimiento a la estructura: Un modelo didáctico para la enseñanza del álgebra lineal. Caso cambio de base y diagonalización ortogonal

Vivian Uzuriaga-López (1), Alejandro Martínez-Acosta (1), Nicolás Sánchez-Rojas (1)

1 - Universidad Tecnológica de Pereira

En esta comunicación se presenta un modelo didáctico para la enseñanza del Álgebra Lineal en educación superior, construido en el marco de un programa que buscó renovar y fortalecer la práctica docente, impulsando la innovación y la calidad educativa en una universidad colombiana.

Este modelo responde a la necesidad de superar una enseñanza fragmentada y excesivamente procedimental centrada en actividades algebraicas aisladas tanto de contextos significativos para los estudiantes, como de la misma teoría, práctica de enseñanza que es común en cursos de Álgebra Lineal, donde temáticas como valores y vectores propios, cambio de base y diagonalización se tratan como técnicas "mecánicas" y algorítmicas que dificultan la comprensión conceptual, la transferencia del conocimiento y la construcción de significados matemáticos (Uzuriaga, Arias y Martínez. 2008), (Dorier, J.-L., Robert, A., Robinet, J., & Rogalski, M. 2001), en lugar de conceptos estructurales del pensamiento matemático.

El modelo didáctico denominado: Modelo Cíclico de Construcción Significativa de Conocimientos - MCSC, está estructurado en tres momentos: (1) problematización, inicia con preguntas retadoras e ideas de los estudiantes donde se indagan sus conocimientos previos a través de diversas estrategias como cuestionarios y problemas contextualizados, que se fundamentan en preguntas problematizadoras generando tensiones cognitivas epistemológicamente fundadas. (2) construcción conceptual, a través de actividades colaborativas y reflexivas que articulan diferentes registros matemáticos, la coordinación de registros semióticos como elemento fundamental para la comprensión, alineándose con los postulados de Raymond Duval (1995). (3) institucionalización reflexiva, donde se formalizan definiciones y propiedades desde la participación del estudiante donde se integran actividades de contraste, retroalimentación y conclusiones, siguiendo las perspectivas de la teoría de situaciones didácticas de Guy Brousseau (1986) y la transposición didáctica de Yves Chevallard (1991).

Se favorece el error como herramienta formativa y la mediación tecnológica como recurso cognitivo.

El modelo se implementó en el aula a través de una secuencia didáctica diseñada para responder a la pregunta: ¿Cómo utilizar el álgebra lineal para graficar ecuaciones cuadráticas en dos variables? Las respuestas obtenidas permitieron mostrar la diagonalización no como un procedimiento aislado, sino como una herramienta para reorganizar y comprender la estructura de los valores y vectores propios. Esto se logró articulando de manera integrada los registros algebraicos, matriciales y geométricos. Esta orientación se alinea con la idea de que la comprensión matemática implica la coordinación de múltiples representaciones cognitivas (Duval, 1995).

Desde la perspectiva de la formación docente, el modelo promueve una práctica reflexiva que articula rigor matemático, coherencia conceptual y diseño intencional de experiencias de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo profesional del profesor de matemáticas en educación superior.

Por otro lado, se resalta la importancia de los cuestionarios para indagar conocimientos previos y, con análisis adecuado, identificar estilos de aprendizaje que permitan ajustar el MCSC y articular actividades según objetivos y resultados de aprendizaje. La inteligencia artificial complementa este proceso al analizar respuestas en tiempo real y ofrecer retroalimentación oportuna y efectiva.

Finalmente, los estudiantes participaron activamente e integraron todos los conceptos del curso al graficar ecuaciones cuadráticas con ejes rotados.

Keywords // Palavras-chave: álgebra, lineal modelo, valores propios.

Brousseau, G. (1986). Theory of Didactical Situations in Mathematics.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.

Duval, R. (1995). Semiotic perspectives on mathematics education.

Dorier, J. L., Robinet, A., Robinet, J. & Rogalski, M. (2003). Teaching linear algebra at university and its applications. 356 (1–3), pp. 91–113. https:doi.org//10.1016/S0024-3795(02)0055-8

Dorier, J. (2002). Epistemological Analysis of Genesis of Theory of Vector Spaces. The teaching of Linear Algebra in Question. Kluwer Academic Press Publishers. Printed in Netherlands.

Dorier, J. L. (2002). Teaching Linear Algebra at University. Revista ICM. Vol. III, pp.1–3.

Dorier, J. L., Robert, A., Robinet, J. & Rogalski, M. (2000). The obstacle of formalism in linear algebra. En On the teaching of linear algebra. pp. 85–124. Kluwer Academic, ISBN 978-0-7923-6539-6, Dordrecht, Netherlands.

Dorier, J. (1998). État de L'art de la Recherche. En Didactique a Propos de L'enseignement de L'algebra linéaire. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 18, N°2, pp. 119–230

Hillel, J. (2000). Modes of description and the problem of representation in linear algebra. En J. L. Dorier (Ed.), On the teaching of linear algebra (pp. 191-207). Kluwer Academic Publishers.

Martínez-Villarraga, L. M., Buitrago-Flórez, L. J., & Moreno-Rodríguez, M. L. (2020). Dificultades en el aprendizaje del álgebra lineal: una revisión sis-

temática de la literatura. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (48), 113-128. https://doi.org/10.17227/ted.num48-12163.
Uzuriaga López, V. L., & Martínez Acosta, A. (2015). Álgebra lineal desde un enfoque desarrollador. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. http://hdl.handle.net/11059/12511
Uzuriaga López, V. L., & Martínez Acosta, A. (2016). Un ejemplo de evaluación desde un enfoque desarrollador, caso álgebra lineal. Scientia et Technica, 21(3), 264–268. https://doi.org/10.22517/23447214.10231 (revistas.utp.edu.co)
Uzuriaga López, V. L. (2018). La indagación en la clase de matemáticas: investigación con base en la práctica. Universidad Tecnológica de Pereira. (repositorio.utp.edu.co)
Uzuriaga López, V. L. (2021). Epistemological beliefs in relation to the content, teaching and learning of mathematics teachers. Scientia et Technica, 26(1), 57–63. https://doi.org/10.22517/23447214.24680 (dialnet.unirioja.es)
Uzuriaga, Vivian y Martínez, Alejandro (2021). Álgebra Lineal –Lecciones de clase para docentes y estudiantes. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira: https://hdl.handle.net/11059/13953
DOI: https://doi.org/1010.22517/9789587225969

O clube de leitura como metodologia ativa de promoção de competências lecto-literárias. Um projeto de investigação no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Raquel Cecília da Silva Carneiro (1)

1 – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Estudos recentes têm vindo a evidenciar uma queda acentuada dos níveis de literacia, a par do distanciamento e da desvalorização do livro e da leitura, bem como da proliferação desmedida das novas tecnologias na vida quotidiana, nomeadamente da Inteligência Artificial, em idades precoces. As opiniões dividem-se entre aqueles que defendem que a prioridade da escola deve centrar-se na motivação e na promoção de práticas tecnológicas, de modo a acompanhar os novos tempos e a geração dos chamados nativos digitais, e aqueles que alertam para um processo perigoso que Gonçalo M. Tavares (2025) designa como "produção em massa de cabeças podres" (p. 96) e que Desmurget (2021) descreve como cretinos digitais. Tendo em conta as competências reflexivas que integram o perfil docente, é dever do professor tomar decisões autónomas fundamentadas, não apenas no contexto específico de ensino e de aprendizagem em que se insere, mas também no macrocontexto nacional e internacional, considerando as problemáticas do mundo contemporâneo, de modo a contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e consequente humanização.

Neste enquadramento, e procurando responder à urgente necessidade de (re)colocar o texto literário no espaço central que lhe pertence na formação das crianças e na sociedade em geral, surge o projeto de investigação Acendam-se os livros!. Esta proposta assume particular relevância, uma vez que a Leitura e a Educação Literária constituem domínios estruturantes do Ensino do Português (DGE, 2018) e as competências que deles derivam encontram-se plasmadas igualmente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017).

Concebido para um contexto específico do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola integrada no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o projeto tem como principal propósito analisar a forma como a promoção de hábitos de leitura literária em contexto escolar influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da competência lecto-literária dos alunos do 1.º CEB, bem como os seus efeitos a níveis emocional, social e intelectual, e é passível de adaptação a outros contextos.

O Clube de Leitura, metodologia ativa de mediação leitora defendida por Colomer (2007), e adotada em catorze sessões, revelou-se um espaço privilegiado de educação pela leitura e a partir dela, integrando momentos de leitura silenciosa e em voz alta, de construção de sentidos do texto literário, de audição e de interpretação musicada de poemas, de oficinas de escrita à maneira de e ainda de um encontro com um escritor portuense.

A planificação e a análise das sessões basearam-se no paradigma fenomenológico-interpretativo e na metodologia de investigação-ação. Os dados recolhidos, através de técnicas e instrumentos diversos, em conformidade com os princípios de validade e ética da investigação em educação, possibilitaram uma reflexão sustentada e uma análise de natureza mista, assente nas respostas, perspetivas e opiniões dos alunos, da professora titular e dos pais e/ou encarregados de educação.

Keywords // Palavras-chave: Mediação leitora; Investigação em Educação.

Colomer, T. (2007). Andar entre livros: A leitura literária na escola. Global.

Desmurget, M. (2021). A fábrica de cretinos digitais: Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos. Contraponto.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018). Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português do 3.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilida de/perfil_dos_alunos.pdf

Tavares, G. M. (2025). A produção em massa de cabeças podres. Sábado, (1127), 96-97. https://www.sabado.pt/opiniao/cronistas/goncalo-m--tavares/detalhe/a-producao-em-massa-de-cabecas-podres

ICRE2026-53914

Métodos Activos de Ensino e aprendizagem para Formação de Estudantes Empreendedores – Estudo de Caso no Instituto Superior Dom Bosco

António Bruno de Morais (1)

1 - Instituto Superior Dom Bosco

O presente trabalho com tema: tem como obectivo geral compreender o papel das metodologias activas no processo de ensino e aprendizagem de empreendedorismo numa dupla perspectiva dos docentes e estudantes no ISDB. Ela procura responder a seguinte pergunta central: qual o papel dos métodos ativos na formação de estudantes empreendedores, no ISDB? Esta abordagem justifica-se dada a necessidade de se usar métodos mais activos no ensino do empreendedorismo no ensino superior visto que os estudantes ingressantes neste ensino possuem perfil inovador e criativo e as metodologias empregues muitas vezes não acompanham as suas visões. Esta tese é uma pesquisa aplicada, com enfoque no paradigma qualitativo em que o papel do investigador, sendo o principal instrumento de recolha de dados, assume-se como observador participante e em termos analíticos, o investigador interpreta os textos (corpus de dados), tendo como referente os contextos dos actores que participam no processo investigativo. O estudo também envolveu uma pesquisa bibliográfica e de estudo de caso com enfase num trabalho exploratório e descritivo tendo como instrumentos de recolha de dados: a entrevista e o questionário, recorrendo à técnica de análise de conteúdo para o exame das temáticas extraídas do material selecionado. A tese que sustenta esta pesquisa é que os métodos activos no ensino e aprendizagem do empreendedorismo têm um papel inovador e são uma imergência para as IES em Moçambique se atendermos a necessidade de termos uma educação inovadora. Para que esses métodos activos alcancem os seus objectivos se propõe que as IES deixem de lecionar o empreendedorismo colocando a sala de aulas como o único lugar de aprendizagem e se converterem em incubadoras, em empresas e em indústrias de empreendedorismo deixando de ser só instituições de ensino. Como resultado desta pesquisa permite-nos concluir que o uso de métodos activos no ISDBo tem se mostrado uma abordagem eficaz para promover uma aprendizagem mais significativa e pratica dos estudantes, proporcionando uma maior interação dos alunos com os conteúdos, estimulando o pensamento critico, a tomada de decisões e a resolução de problemas reais. A partir desses resultados sugerimos, como futuras pesquisa, fazer uma avaliação de programas da disciplina do empreendedorismo, analisando seu impacto no desenvolvimento das habilidades empreendedoras dos estudantes e sua capacidade de fomentar o surgimento de novos negócios.

Keywords // Palavras-chave: Métodos ativos; Ensino Superior; Inovação.

Bacich, L. & Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.

Drucker, P. F. (1986). Inovação e Espírito Empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios. São Paulo: Pioneira.

Laukkanen, M. (2000). Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: creating micro mechanisms for endogenous regional growth. Journal of Entrepreneurship and Regional Development, 12, 1, 25-47.

Numerabilis (2008). Perfil do empreendedor. Contabilidade e assessoria empresarial.

Formar para Pensar: Caminhos Inovadores no Desenvolvimento do Pensamento Matemático em Futuros Educadores

Rui João teles da Silva ramalho (1)

1 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE IPP)

O presente estudo analisa a implementação e promoção do pensamento matemático numa unidade curricular de Didática da Matemática frequentada por 40 estudantes em formação inicial para educadores de infância. Partindo da premissa de que o desenvolvimento do pensamento matemático na educação pré-escolar depende fortemente da preparação dos futuros educadores, a intervenção pedagógica procurou aprofundar a compreensão dos diferentes tipos de pensamento matemático e das estratégias didáticas que os potenciam em contextos de infância. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem de natureza descritiva e interpretativa, recorrendo à análise de práticas formativas, à reflexão orientada dos estudantes e à recolha de dados por questionário. A unidade curricular enfatizou a distinção entre raciocínio geral e pensamento matemático, entendido como uma aplicação específica, estruturada e simbólica do raciocínio em contextos matemáticos. Foram trabalhadas várias dimensões do pensamento matemático relevantes para a educação pré-escolar, nomeadamente o pensamento lógico e analítico, o pensamento abstrato emergente, o pensamento algorítmico (sequencial), o pensamento indutivo, o pensamento espacial e visual, bem como o pensamento criativo e crítico em fase inicial.

Os resultados evidenciam um aumento da consciência pedagógica dos estudantes relativamente ao papel do educador na promoção do pensamento matemático das crianças. Destaca-se a valorização de práticas como a transformação de curiosidades infantis em problemas, o incentivo ao registo e à comunicação de ideias, a promoção da comparação de estratégias, a introdução intencional de vocabulário matemático e o apoio à reflexão sobre resultados, mantendo o protagonismo da criança no processo de aprendizagem.

Conclui-se que a integração explícita do pensamento matemático na formação inicial contribui para o desenvolvimento de futuros educadores mais confiantes, reflexivos e capazes de criar ambientes de aprendizagem matematicamente ricos na educação pré-escolar. O estudo reforça a importância de investir na formação didática em matemática como condição para promover crianças mais autónomas, críticas e competentes no pensar matematicamente.

Keywords // Palavras-chave: pensamento matemático; didática; educação pré-escolar.

Brunheira, L., & Ponte, J. P. da. (2018). Definir figuras geométricas: uma experiência de formação com futuras professoras e educadoras. Quadrante, 27(2), 133–159. https://doi.org/10.48489/quadrante.22965

Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). Learning and teaching early math. Routledge.

Nogueira, L., Maia-Lima, C., Couto, Angela, Almeida, C., & Silva, F. (2020). Uma espiral de aprendizagens em torno do caracol: Uma abordagem STEAM em contexto de creche. Sensos-e, 7 (3), 3-14.

Nunes, M. J., & Rodrigues, M. (2018). Compondo e desenhando formas tridimensionais: Um contributo para a caracterização do raciocínio espacial de crianças de 5 anos. Quadrante, 27(2), 63–88. https://doi.org/10.48489/quadrante.22971

Reimão, J. V. (2020). Padrões na creche e no jardim de infância: A emergência do pensamento algébrico e do raciocínio matemático (Dissertação de mestrado).

A formação continuada de professores no âmbito do CNCA e suas repercussões para o currículo e a territorialidade escolar

Celina Henriqueta Matos de Herédia Nascimento (1)(2), Luciana Cordeiro Limeira (2)(3)(4), Mirna França Araújo (1)(2)

1 - Universidade de Brasília
2 - Fundação Getulio Vargas (FGV)
3 - Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo
4 - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

As políticas públicas nacionais voltadas para a formação continuada de professores têm ocupado um importante espaço na condução de ações implementadas por Estados e Municípios brasileiros para a efetivação do direito à alfabetização e letramento dos estudantes na idade certa. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é um programa que visa a conclusão da alfabetização de todas as crianças brasileiras até o 2º ano do Ensino Fundamental e apoiar ações de recomposição das aprendizagens nas áreas de leitura e escrita para os estudantes do 3º, 4º e 5º anos, assegurando que todos possam seguir sua trajetória escolar de forma bem-sucedida. O CNCA compreende a formação continuada, enquanto um dos eixos estruturantes de sua realização, como um propulsor fundamental do desenvolvimento profissional dos educadores. A consciência a respeito do exercício e prática docente e da ampliação de diferentes saberes e capacidades perpassa por um desenvolvimento profissional permanente cujo processo seja multidimensional. Nesse contexto, a Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getulio Vargas (FGV DGPE), tem promovido diferentes ações formativas, em parceria com diferentes Estados brasileiros, para melhorar e fortalecer as práticas pedagógicas e, em decorrência, melhorar o desempenho escolar dos estudantes. Trata-se de um Grupo de Estudo permanente que tem esboçado proposições para as ações formativas orientadas por uma metodologia de trabalho que abarca ações dialógicas, participativas e integradas constituindo, assim, os eixos condutores de sua prática pedagógica. Nesse processo de formação continuada de professores, gestores e técnicos educacionais, observa-se a relevância do currículo escolar e aspectos constituintes de sua territorialidade, como elementos fundamentais da formação e atuação docente. Este trabalho apresenta um recorte de uma Pesquisa Qualitativa, de caráter exploratório, a partir da análise documental realizada nos planejamentos dos módulos e pautas formativas e nos relatórios dos encontros formativos em formato presencial de um projeto desenvolvido em um Estado brasileiro, no âmbito do CNCA, considerando a abrangência dessa formação em atender a totalidade dos profissionais docentes atuantes em todos os seus municípios (gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos e professores). Para tanto, procedeu-se a uma análise de conteúdo, orientada por categorias analíticas previamente definidas, onde foi possível constatar a importância das relações estabelecidas entre o currículo escolar e territorialidade, de modo que as proposições formativas conversem mais diretamente com as histórias e realidades dos participantes, exaltando-se regionalismos e a multiculturalidade constituintes do território, como elementos agregadores e potencializadores do processo formativo.

Keywords // Palavras-chave: Formação; Currículo; Territorialidade.

BRASIL. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. ORIENTAÇÕES PARA A FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf . Acesso em 20 jan/2026

BRASIL. LEI Nº 15.247, DE 31 DE OUTUBRO DE 2025. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15247.htm. Acesso em: 20jan/2026.

IMBERNON, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, E. O. Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1998. Disponível em: https://professor.ufrgs.br/dagnino/files/santos_milton_espaco_do_cidadao_2007.pdf. Acesso em 20fev.2026.

SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2023.

SAQUET, Marcos Aurélio. Consciência de classe e de lugar, práxis e desenvolvimento territorial. Rio de Janeiro: Consciência Editora, 2017.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ICRE2026-55302

Microprojectos interartes na formação de professores para o 1.º CEB: revisão de literatura e análise documental para um modelo de transposição didáctica

Cláudia Maria dos Santos Gigante (1)

1 - Universidade Lusófona

A educação artística na formação de professores tende a ser abordada por domínios (artes visuais, música, drama e movimento), o que pode dificultar a construção de propostas integradas e a passagem da experiência artística para sequências didácticas coerentes. A literatura tem vindo a valorizar abordagens interartes e projectuais, mas nem sempre explicita modelos operacionais de transposição didáctica adequados a contextos diversos.

Os objectivos são: (1) Rever a literatura sobre abordagens interartes e aprendizagem baseada em projectos na formação inicial de professores; (2) Analisar documentos curriculares e orientadores que enquadram a educação artística e o 1.º CEB, identificando expectativas de aprendizagem, competências e princípios de inclusão; (3) Delinear um modelo conceptual de microprojectos interartes aplicável ao desenho de unidades curriculares na licenciatura, articulando conteúdo artístico, criação e didáctica.

A metodologia baseia-se numa revisão de literatura e consulta/análise de documentos. A revisão inclui investigação em educação artística, interartes, pedagogias da criação e didácticas integradas, bem como sínteses e relatórios institucionais. A análise documental incide em programas, referenciais e orientações com relevância para a formação docente e para o 1.º CEB. Os dados são tratados por análise temática e mapeamento conceptual, produzindo categorias ligadas a: (i) repertório e fruição estética; (ii) experimentação de materiais/técnicas; (iii) criação e performance (processo e produto); (iv) planificação e avaliação formativa; (v) acessibilidade e participação (diferenciação, multimodalidade, inclusão).

Resultados esperados: Proposta de um modelo de microprojectos interartes sustentado em evidência e em orientações curriculares, incluindo: princípios de desenho, etapas sugeridas, exemplos de tarefas e um conjunto de critérios para apoiar a qualidade pedagógica (objectivos, progressão, avaliação, inclusão). O poster apresenta ainda recomendações para integração curricular em cursos de Educação Básica e outras vias de formação de professores com componente artística.

Keywords // Palavras-chave: interartes; microprojectos; formação de professores.

Positioning Play in Early Childhood Education Policy: A Transnational Analysis to Inform Teacher Education and Professional Development

Sara Barros Araújo (1), Sofia Magalhães (1), Sandra Nogueira (1), Eleni Loizou (2), Victoria Michaelidou (2), Annerieke Boland (3), Luís Ribeiro (4), Maria Birbili (5), Milda Brėdikytė (6), Agnė Brandišauskienė (6), Cristina Mesquita (4), Elizabeth Wynberg (3), Giedrė Sujetaitė-Volungevičienė (6), Georgia Natsiou (5), Marjan Kan (3), Sofia Piripitsi (2), Sílvia Barros (1)

1 – Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
2 – University of Cyprus (UCY)
3 – Hogeschool IPABO
4 – APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância
5 – Aristotle University of Thessaloniki (AUTH)
6 – Vytautas Magnus University (VMU)

High-quality Early Childhood Education and Care (ECEC) is widely recognized as foundational to children's lifelong learning and holistic development (UNICEF, 2019; OECD, 2018). Within this framework, play is consistently positioned as a central pedagogical approach associated with enhanced cognitive, social, and emotional outcomes (Copple & Bredekamp, 2009; Wood, 2015). International instruments, including Article 31 of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) and General Comment No. 17 (2013), further affirm play as a fundamental right. Yet, despite strong rhetorical endorsement, the enactment of play-based pedagogy remains uneven across contexts. Growing accountability agendas and increasing academic standardisation in early education have intensified tensions between child-led learning and instructional delivery, often generating conceptual ambiguity and professional uncertainty (Bubikova-Moan et al., 2019; Nicolopoulou, 2010). These tensions raise a critical issue for teacher education and professional development: how is play framed within national policy frameworks, and what professional conditions does this framing create? Policy documents define curricular expectations, articulate the role of the educator, structure evaluation mechanisms, and indirectly shape the content and priorities of initial teacher education (ITE) and continuing professional development (CPD). A systematic examination of policy positioning is therefore essential to understanding the structural conditions under which play-based pedagogy is enacted.

This paper presents findings from the transnational desk research conducted within the Erasmus+ Teacher Academies project EDUPLAY – Promoting High-Quality Early Childhood Education and Care through Education and Play in All-Day Settings. The study analyzed 67 key policy documents across five European countries (Cyprus, Greece, Lithuania, Netherlands, and Portugal), including legislation, curriculum frameworks, implementation guidelines, and policy reports. Using thematic analysis, the research in each country examined: conceptualizations and definitions of play; its alignment with curriculum goals; the role attributed to teachers; references to professional support and pedagogical resources; monitoring and evaluation practices; and terminology and translation issues influencing policy enactment.

The findings from the national analyses revealed a clear and recent reinforcement of play within national curriculum frameworks across all five countries. Play is framed as central to children's well-being and holistic development, and educators are positioned as key facilitators responsible for designing enabling environments and sustaining high-quality interactions. However, cross-national variation emerged in the clarity and coherence of definitions, the specificity of pedagogical guidance, and the extent to which professional learning opportunities explicitly support play-based practice. Monitoring frameworks rarely provide concrete indicators related to play quality, and references to sustained CPD initiatives focused on play remain limited.

This gap echoes broader international debates highlighting the conceptual ambiguity surrounding play-based learning and its implications for professional practice (Bubikova-Moan et al., 2019), as well as longstanding concerns that definitional imprecision may hinder consistent pedagogical enactment (e.g., Rogers & Lapping, 2012). While policy frameworks articulate ambitious pedagogical visions, they do not consistently align these with systematic professional learning infrastructures. By foregrounding policy as a structuring condition of professional practice, this study contributes evidence to inform the design of coherent ITE and CPD initiatives within transnational contexts. Strengthening conceptual clarity and aligning policy intentions with sustained professional support are essential steps toward ensuring that play-based pedagogy becomes a stable and equitable component of high-quality ECEC systems across Europe.

Keywords // Palavras-chave: Play-based pedagogy; ECEC; Transnational analysis.

Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N., & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. European Early Childhood Education Research Journal, 27(6), 776–800. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). Developmentally appropriate practice in

early childhood programs serving children from birth through age 8 (3rd ed.). National Association for the Education of Young Children.
Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. Human Development, 53(1), 1–4. https://doi.org/10.1159/000268135
OECD. (2018). Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264085145-en
Rogers, S., & Lapping, C. (2012). Recontextualising "play" in early years pedagogy: Competence, performance and excess in policy and practice. British Journal of Educational Studies, 60(3), 243–260. https://doi.org/10.1080/00071005.2012.712094
UNICEF. (2019). A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education. UNICEF. https://www.unicef.org/media/57931/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf
United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations General Assembly. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child
United Nations Committee on the Rights of the Child. (2013). General comment No. 17 on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (Article 31). United Nations. https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html
Wood, E. (2015). The play–pedagogy interface in contemporary early childhood education. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), The SAGE handbook of play and learning in early childhood (pp. 145–156). Sage.

Entre formação e ação coletiva: sindicalismo docente (1974–1979) e profissionalidade no ensino das Artes Visuais no pós-25 de Abril

Cláudia Maria dos Santos Gigante (1)

1 - Universidade Lusófona

No período pós-25 de Abril, a reconfiguração da escola pública em Portugal envolveu debates intensos sobre o estatuto do/a professor/a, as condições de trabalho, a organização curricular e a missão social da educação. Nesse quadro, o sindicalismo docente entre 1974 e 1979 constitui um espaço estruturante de ação coletiva e de produção discursiva, no qual se enunciam reivindicações e visões de escola que contribuem para a definição de uma profissionalidade docente democrática. No campo da Educação Artística e do ensino das Artes Visuais/Educação Visual, estes processos ganham particular relevância, dado o lugar das artes na construção cultural e cidadã da escola e as tensões históricas entre a formação docente, as políticas curriculares e as condições institucionais de exercício profissional.

Este trabalho tem como objetivo analisar de que modo o sindicalismo docente (1974–1979) participou na (re)definição de dimensões da profissionalidade docente e discutir as suas implicações para a formação e desenvolvimento profissional de professores/as no domínio das Artes Visuais no contexto pós-1974. Pretende-se, em particular, identificar como categorias como autonomia profissional, direitos e deveres, identidade docente, democratização da escola, participação, condições de trabalho e currículo se configuram nos discursos e agendas sindicais do período, e de que forma podem informar uma leitura da formação de professores/as de Artes Visuais enquanto campo atravessado por decisões políticas e culturais.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa centrada na análise documental e histórico-educativa. O corpus integra materiais sindicais do período 1974–1979 (comunicados, moções, atas, imprensa sindical e documentos programáticos), articulados com documentação normativa e/ou orientações educativas relevantes para o mesmo intervalo temporal, quando aplicável. A análise procede por codificação temática e análise interpretativa, construindo um mapa de categorias de profissionalidade docente emergentes e das respetivas relações com conceções de escola democrática e com o lugar do currículo (incluindo a Educação Artística) nesse processo.

Espera-se contribuir para a área de Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional ao evidenciar como a profissionalidade docente se constrói também em arenas coletivas e políticas, e não apenas em contextos formativos institucionais. Como resultado, propõe-se uma discussão de implicações para a formação inicial e contínua em Educação Artística/Artes Visuais: (i) integração de dimensões de cidadania profissional e participação democrática no currículo de formação; (ii) valorização de literacias históricas e políticas da profissão docente para compreender o presente; e (iii) desenho de dispositivos formativos que articulem cultura escolar, currículo das artes e autonomia docente. Ao recolocar o sindicalismo docente como lente analítica, o estudo procura iluminar relações entre democracia, profissão e ensino das artes, oferecendo fundamentos para pensar a formação de professores/as de Artes Visuais no Portugal contemporâneo.

Keywords // Palavras-chave: formação de professores; artes; sindicalismo.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). Profissão professor. Porto Editora.

Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional (12.ª ed.). Vozes.

Lima, L. C. (2011). Administração escolar: Estudos. Porto Editora.

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.

Efland, A. D. (2002). Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. Teachers College Press.

Hernández, F. (2000). Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Artmed.

Teodoro, A. (2001). Educação, globalização e políticas educativas. Afrontamento.

Apple, M. W. (2011). Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality (2nd ed.). Routledge.

Magalhães, J. (2004). Tecendo nexos: História das instituições educativas. EDUCA.

Modelos híbridos de desenvolvimento profissional docente com Inteligência Artificial Generativa no Ensino Superior

Mário Cruz (1), Daniela Mascarenhas (1), Ricardo Queirós (2), Erika Ribeiro (3)(4)

1 - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 - Escola Superior de Media Artes e Design
3 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
4 - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro

A rápida expansão da inteligência artificial generativa (IAG) no ensino superior tem estado a transformar práticas pedagógicas, procedimentos de avaliação e conceções de autoria e de conhecimento, solicitando respostas formativas que vão além das abordagens instrumentais ou tecnocêntricas. Neste contexto, o desenvolvimento profissional docente ganha relevância particular, designadamente quando articulado com modelos colaborativos de aprendizagem, como as Comunidades de Prática (CoP), promovendo reflexão situada, troca de experiências e construção coletiva de sentido.

A presente comunicação reporta-se a um estudo desenvolvido no âmbito de uma iniciativa institucional de inovação pedagógica, que incluiu uma curso de formação contínua e uma comunidade de aprendizagem e prática para a exploração crítica do uso de IAG como ferramenta pedagógica no ensino superior.

As propostas formativas consistiram em módulos estruturados sobre fundamentos da IA, uso pedagógico de modelos generativos e conceção de prompts, e sessões de CoP, incluindo oficinas próprias, debates orientados, análise de cenários pedagógicos, produção colaborativa de recursos e reflexão individual e coletiva, em formatos síncronos e assíncronos.

A investigação adoptou uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, no âmbito de um desenho de investigação-formação com inspiração na Design-Based Research (Wang & Hannafin, 2005). Os participantes eram docentes de várias áreas disciplinares do ensino superior, envolvidos simultaneamente como formandos e membros desta comunidade. A recolha de dados baseou-se em instrumentos reflexivos, artefactos pedagógicos e multimodais produzidos com o apoio de ferramentas de IAG, bem como na observação das interacções colaborativas e na análise dos debates pedagógicos e éticos que emergiram. Os dados foram analisados segundo procedimentos de análise temática.

Os resultados confirmam que o cruzamento entre formação estruturada e comunidades de prática favoreceu a apropriação mais crítica, contextualizada e sustentável da inteligência artificial generativa. A IAG passou a ser entendida não apenas como ferramenta de automatização, mas como um elemento sociotécnico que requer intencionalidade pedagógica, mediação ética e enquadramento institucional. Tal como propõem Wenger (2010), Biesta (2010) e Selwyn (2022), estas dinâmicas colaborativas revelaram-se determinantes para o desenvolvimento da agência docente, para a experimentação pedagógica informada e para o questionamento coletivo de normas associadas à avaliação, integridade académica e governação digital.

O estudo sugere que modelos de desenvolvimento profissional baseados numa hibridização de processos de formação potenciam a inovação pedagógica com inteligência artificial ao promoverem aprendizagens mais situadas, interdisciplinares e reflexivas. Ao integrarem formação, colaboração e investigação sobre a prática, estas formações constituem um dispositivo promissor para apoiar respostas institucionais mais participadas e pedagogicamente fundamentadas para os desafios que a inteligência artificial coloca ao ensino superior.

Keywords // Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ensino Superior; Comunidades.

Biesta, G. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Routledge.

Selwyn, N. (2022). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press.

Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. Educational Technology Research and Development, 53(4), 5–23. https://doi.org/10.1007/BF02504682

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), Social learning systems and communities of practice (pp. 179–198). Springer.

Formação inicial de docentes e o ensino de trigonometria para pessoas com deficiência visual

Jorge Carvalho Brandao (1)

1 - Universidade Federal do Ceará

Perante uma análise dos currículos dos cursos de matemática no Estado do Ceará, observou-se a carência de disciplinas voltadas para ensino de matemática inclusiva, especialmente sobre deficiência visual; somando-se a isto, a escassez de literatura e materiais relacionados ao ensino de trigonometria adaptados para estudantes com deficiência visual, a presente tese tem como objetivo, realizar um estudo em torno das funções trigonométricas para estudantes com deficiência visual através de um curso de extensão universitária. Como metodologia, utilizaram-se os pressupostos da pesquisa-ação. O quadro teórico foi baseado no modelo dos níveis de aprendizagem geométrica de Van Hiele, adaptado ao contexto da deficiência visual. Na análise, utilizou-se das técnicas de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. O curso ocorreu na Universidade Regional do Cariri (URCA) campus Crajubar, uma Instituição de Ensino Superior da Região do Cariri Cearense, com a participação de vinte licenciandos do referido curso. A análise dos dados permitiu concluir que a ação formativa, possibilitou aos participantes compreender que os limites não estão na condição sensorial, mas nas barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais que restringem o acesso e a participação dos estudantes com deficiência visual; que o uso de materiais manipuláveis e multissensoriais favorecem uma aprendizagem mais significativa, especialmente para estudantes com deficiência, bem como a empregarem estratégias na elaboração de materiais acessíveis ao ensino de trigonometria para este público. Por fim, os participantes evidenciaram que o ensino de Trigonometria a estudantes com deficiência visual, é possível quando fundamentado em metodologias inclusivas, com uso de recursos táteis, auditivos e adaptações pedagógicas.

Keywords // Palavras-chave: Formação; Docente; Trigonometria; Deficiência visual.

BRANDÃO, J. C. (2010). Matemática e deficiência visual. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010 (Tese de doutorado).

BRANDÃO, J. C. (2018). Geometria e Deficiência Visual... ou Matemática para Quem Não Gosta, Mas Precisa: proposta de atividades para pessoas com deficiência visual e discalculia. Curitiba: CRV

BRANDÃO, J.; VASCONCELOS, J. (2025). O Limite Fundamental da Trigonometria para Discentes com Deficiência Visual. In: SILVA, Maria Goretti de Vasconcelos et al.(Org.) Estratégias interativas em uma abordagem interdisciplinar no ensino de Ciências e Matemática [livro eletrônico]. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2025.

IMBERNÓN, F. (2022). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. [livro eletrônico] tradução Silvana Cobucci Leite. – São Paulo: Cortez, 2022. – (Coleção questões da nossa época; v. 14)

BARDIN, L. (2006). Análise de conteúdo. SP: Edições 70.

LIMA, I. P.; SANTOS, M. J. C.; BORGES NETO, H. (2010). Matemático, o licenciado em matemática e o Pedagogo: três concepções diferentes na abordagem matemática. REMATEC – Revista de Matemática, Ensino e Cultura, Natal, ano n. 5, p. 42-52.

LIRA, A. K. ; BRANDÃO, J. (2013). Matemática e deficiência visual. Fortaleza: EdUFC.

VAN HIELE, P.M.(1986). Structure and insight: a theory of mathematics education. London: Academic Press.

ICRE2026-57346

Aprendizagens Essenciais e Agenda 2030: desafios curriculares e contributos para a formação docente no 3.º CEB

Ana Cristina Guerreiro Rainha (1), Professor António Teodoro (1)

1 - Universidade Lusófona - CeiED

A educação é fundamental para proporcionar um futuro digno a qualquer ser humano. Uma sociedade orientada para o bem-estar comum exige práticas educativas que promovam o diálogo, o pensamento crítico e a intervenção cidadã, sustentadas em princípios éticos e democráticos. Em Portugal, a Constituição da República de 1976, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e a integração na Comunidade Europeia constituem marcos estruturantes do Sistema Educativo, definindo o seu quadro de referência e instituindo órgãos fundamentais de regulação e aconselhamento. Desde então, o Sistema Educativo português tem-se delineado, integrando progressivamente novos conceitos e desafios, em articulação com compromissos internacionais assumidos no âmbito de organizações como, por exemplo, a ONU, a UNESCO e a OCDE. As aprendizagens essenciais (AE) são referências orientadores do currículo, da planificação, e da avaliação das aprendizagens, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Neste enquadramento, esta investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, em meio não académico, com a referência 2023.01507.BDANA, desenvolvida em contexto de acolhimento no CeiED/Universidade Lusófona, sendo o meio não académico uma escola do 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.ºCEB) e Secundária, pretende compreender de que forma a educação para uma cidadania promotora do desenvolvimento sustentável, se inclui no 3.º CEB em Portugal, face aos atuais desafios de emergência climática e social. O objetivo geral da investigação consiste em analisar o papel da escola na formação das novas gerações, em articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, que representam um avanço significativo relativamente aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000-2015), pela sua maior abrangência e caráter inclusivo. Metodologicamente, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, enquadrado no paradigma fenomenológico-interpretativo. Nesta fase da investigação, procede-se à análise documental das Aprendizagens Essenciais, das diferentes disciplinas do 3.º CEB, recorrendo-se à análise textual discursiva, com categorização relacionada com os ODS, com o objetivo de identificar relações, convergências e lacunas entre os ODS da Agenda 2030 e os conteúdos curriculares prescritos. A questão orientadora centra-se em compreender de que modo a educação para o desenvolvimento sustentável é incorporada nos normativos curriculares e abordada em possíveis projetos educativos implementados na escola e como é que esta partilha é possível e viável. Nesta comunicação apresenta-se uma análise relacional entre os ODS da Agenda 2030 e os conteúdos das AE das diferentes disciplinas e apresenta-se o papel ativo possível de projetos educativos implementados pelas escolas deste nível de ensino, nesta integração. Os resultados pretendem contribuir para a reflexão sobre a formação inicial e contínua de professores, evidenciando a necessidade de um desenvolvimento profissional docente que promova práticas educativas críticas, integradoras e orientadas para a formação de adolescentes enquanto cidadãos conscientes, sustentáveis e socialmente responsáveis. Palavras Chave: Agenda 2030, Cidadania, 3.º CEB, Currículo, ODS

Keywords // Palavras-chave: Agenda 2030; Cidadania; 3.º CEB.

O Design de Engenharia na criação digital de materiais manipuláveis por futuros professores

Ana Barbosa (1), Isabel Vale (1)

1 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A utilização de materiais manipuláveis na educação matemática tem sido reconhecida como uma estratégia que favorece a compreensão conceptual ao articular ação, representação e simbolização. O desenvolvimento de ambientes de modelação CAD e da impressão 3D veio ampliar as possibilidades de conceção e personalização destes recursos, permitindo aos (futuros) professores assumir um papel ativo na criação de artefactos ajustados a objetivos curriculares e às necessidades dos alunos (Barbosa & Vale, 2025). Esta perspetiva enquadra-se na educação STEAM, que valoriza a integração disciplinar, a resolução de problemas autênticos e o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a comunicação (English, 2016). Neste contexto, o Design de Engenharia (ED) constitui uma abordagem pedagógica relevante pela sua natureza iterativa e pela promoção de processos de tomada de decisão fundamentados (Cunningham, 2018). A integração do digital making (criação digital) na formação de professores implica a mobilização de um conhecimento profissional que articula conhecimento do conteúdo, pedagógico e tecnológico, conforme proposto no modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), bem como o conhecimento especializado do professor de matemática, nomeadamente ao nível das representações, das conexões entre conceitos e da análise das produções dos alunos (Ball et al., 2008).

Neste enquadramento, o estudo procura compreender de que modo a participação de futuros professores numa experiência de criação digital, mediada pelo ciclo de ED, envolvendo o uso de Tinkercad e impressão 3D para a construção de materiais manipuláveis, contribui para o desenvolvimento do seu conhecimento profissional. Orienta-se pelas seguintes questões: (i) Que conhecimentos e competências emergem ao longo do ciclo de ED?; (ii) Como percecionam os futuros professores o uso de ambientes CAD e da impressão 3D na conceção de materiais manipuláveis para a aprendizagem da matemática?

Adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, envolvendo treze futuros professores. A experiência formativa foi organizada em quatro momentos: enquadramento teórico, formação técnica nas ferramentas digitais, conceção e construção de um manipulável seguindo as etapas do ED e reflexão final. A recolha de dados incluiu observação, artefactos produzidos, relatórios escritos e registos visuais, sendo a análise realizada de forma indutiva e orientada pelas fases do ciclo de ED.

Os resultados evidenciam que o processo de conceção e criação digital favoreceu o desenvolvimento integrado de conhecimento do conteúdo, pedagógico e tecnológico. A análise das propriedades matemáticas dos materiais manipuláveis e a sua tradução para modelos digitais promoveram o raciocínio espacial, o rigor matemático e a compreensão de relações geométricas e proporcionais. As fases de teste, avaliação e reformulação revelaram-se centrais para a aprendizagem, ao tornar visíveis erros conceptuais e técnicos e ao reforçar a importância da iteração e da validação. Ao nível do conhecimento pedagógico, os participantes reconheceram o potencial dos materiais para a aprendizagem ativa, embora se tenham evidenciado dificuldades na explicitação de ligações curriculares e na definição de tarefas matematicamente significativas. As perceções dos futuros professores destacam o carácter motivador e criativo da criação digital, bem como os desafios associados à precisão das medições, à conversão de unidades e às limitações do processo de impressão.

Keywords // Palavras-chave: Formação-de-professores; Resolução-de-Problemas; Educação-STEAM; Design-de-Engenharia; Impressão-3D.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389–407. https://doi.org/10.1177/0022487108324554

Barbosa, A., & Vale, I. (2025). Rebuilding manipulatives through digital making in teacher education. STEM Education, 5(4), 515–545. https://doi.org/10.3934/steme.2025025

Cunningham, C. M. (2018). Engineering in elementary STEM education: Curriculum design, instruction, learning, and assessment. Teachers College Press.

English, L. D. (2016). STEM education K–12: Perspectives on integration. International Journal of STEM Education, 3, Article 3. https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

A planificação de aulas na formação inicial de professores de Biologia em Angola: tensões entre referenciais teóricos, práticas institucionais e desenvolvimento profissional docente

Luisa Herodias Bunjei Cambuta (1)(2), Betina da Silva Lopes (1), Aveliritrudes Catarina César Nongava (2), Gil Francisco Sabonete Cumena (2)

1 - Universidade de Aveiro
2 - Universidade do Namibe-Angola

A formação inicial de professores (FIP) constitui um eixo estruturante na construção de práticas pedagógicas cientificamente fundamentadas, críticas e contextualizadas. No âmbito da Licenciatura em Ensino de Biologia em Angola, a planificação de aulas afirma-se como dispositivo privilegiado de articulação entre os referenciais da Didática da Biologia e a Prática Pedagógica em contexto real. Os contributos de Canichi et al. (2017), Quitembo (2018), Júnior (2013), Lussinga (2016) e Chisingui e Costa (2021) sustentam uma conceção de FIP orientada para a reflexividade, integração teoria-prática e desenvolvimento profissional. Integrado num projeto de doutoramento, este estudo analisa perceções, dificuldades e aprendizagens de estudantes estagiários na planificação de atividades educativas, problematizando tensões entre quadros teóricos, práticas institucionais e desenvolvimento profissional docente.

Metodologicamente, a investigação configura-se como um estudo de caso, inscrito num paradigma interpretativo e sustentado numa abordagem qualitativa (Amado, 2014; Coutinho, 2018; Gonçalves et al., 2022; Ponte, 2006; Yin, 2010). Recorreu-se à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, tendo sido realizadas oito entrevistas a estudantes do Curso de Licenciatura em Ensino da Biologia (CLEB) de uma instituição de ensino superior em Angola, sendo a análise executada através da análise de conteúdo (Coutinho, 2018; Vilelas, 2022), permitindo a construção de categorias emergentes do discurso dos participantes.

Os resultados evidenciam que os estudantes ingressam na formação com expectativas elevadas relativamente à Didática da Biologia, particularmente no que respeita à estruturação do plano de aula e à definição de objetivos instrutivos. As principais dificuldades incidem na formulação de objetivos operacionais, na seleção coerente de métodos e princípios de ensino e na articulação entre referenciais teórico-metodológicos mobilizados por docentes da instituição formadora e por orientadores das escolas de aplicação. Estas discrepâncias geram tensões entre teoria e prática, conduzindo a adaptações estratégicas que influenciam o processo de construção da identidade profissional docente.

Paralelamente, os participantes reconhecem o contributo das unidades curriculares de Didática da Biologia e de Prática Pedagógica para a consolidação de aprendizagens profissionais, destacando o papel das aulas simuladas, a reflexão crítica e o acompanhamento pedagógico. Contudo, assinalam fragilidades como o tempo reduzido de estágio, a sobrecarga dos supervisores e a ausência de referenciais comuns entre os diferentes intervenientes no processo formativo.

A discussão é articulada com estudos que evidenciam o potencial das redes interinstitucionais na capacitação docente. Silva-Lopes (2020) demonstra que a cooperação académica em Educação em Ciências pode favorecer a sistematização de práticas, a construção de memória institucional e a monitorização formativa. Do mesmo modo, Soares et al. (2023) sublinham que as redes de colaboração internacional potenciam comunidades de prática transnacionais, promovendo desenvolvimento profissional sustentado. Neste enquadramento, sustenta-se que a discussão deste estudo de caso, centrado no reforço da competência de planificação na formação inicial em Angola, evidencia a necessidade de maior articulação entre teoria e prática e de clarificação de referenciais didático-metodológicos, visando um desenvolvimento profissional mais sólido e contextualizado dos futuros professores de Biologia. Tais preocupações estendem-se a outros contextos de FIP, constituindo esta investigação um apelo e uma oportunidade ao investimento em parcerias académicas.

Keywords // Palavras-chave: Planificação; Desenvolvimento profissional; Cooperação académica.

Amado, J. (2014). Investigação qualitativa em educação (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Canhici, M. H., Leite, C., & Fernandes, P. (2019). A formação inicial de professores em Angola: Percepções de professores do ISCED de Cabinda e do Huambo. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação. https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4212

Chisingui, A. V., & Costa, N. (2021). Formação inicial de professores de Biologia numa instituição angolana: Conceções dos formadores sobre a integração de agendas internacionais. Revista Lusófona de Educação, (54), https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle54.10

Coutinho, C. (2018). Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática. Almedina.

Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2022). Manual de investigação qualitativa. Pactor.

Júnior, J. P. S. (2013). A supervisão pedagógica em ensino da Biologia no Instituto Superior de Ciências da Educação: ISCED/Huíla-Angola: Contributos metodológicos para o seu desenvolvimento [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/10831

Lussinga, A. (2016). Formação de professores no sistema educativo de Angola: Uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/85413

Vilelas, J. (2022). Investigação: O processo de construção do conhecimento (3.ª ed.). Sílabo.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. Boletim de Educação Matemática, 19(25), 1–23.

Quitembo, A. D. J. (2018). Currículo, formação e internacionalização: Desafios contemporâneos. https://www.researchgate.net/publication/344432899

Silva-Lopes, B. (2020). As universidades públicas portuguesas e a capacitação na área da Educação em Ciências no âmbito da cooperação internacional para o desenvolvimento: Do mapeamento à problematização. Revista Lusófona de Educação, 47(47). https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle47.09

Soares, D., Abrantes, I., Watts, M., & Lopes, B. (2023). Potenciar redes de colaboração internacional na formação inicial de professores de Biologia – Porquê, para quê e como? Contributos de um projeto investigativo de doutoramento. Boletim da Associação Portuguesa de Professores de Biologia e Geologia, 36, 41–47.

Yin, R. K. (2010). Estudo de caso: Planejamento e métodos (4.ª ed.). Bookman.

Corpo e erotismo no currículo: Um olhar para os planos curriculares dos mestrados em ensino da Universidade do Porto

Matheus dos Anjos Margueritte (1)(2), Paulo Marinho (2), Maria José Magalhães (2)

1 - Universidade Federal do Paraná
2 - Universidade do Porto

Diante dos imperativos neoliberais que assolam a criação de subjetividades e de vida na contemporaneidade (Han, 2021), e que encontram ecos no ato de aprender-ensinar, este trabalho aposta num fazer educacional atravessado pelas questões do corpo, do erotismo e da inclusão das diversidades, sendo o corpo e o erotismo frequentemente marginalizados como dimensões legítimas do conhecimento no campo educativo (hooks, 2019; Lorde, 2023). A investigação se deu a partir de um olhar para o campo curricular, compreendendo-o aqui como uma arena de disputas ideológicas (Silva, et al, 2024). Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, em nível de estágio doutoral sanduíche, do tipo análise documental, cujo objetivo principal foi identificar e refletir sobre a presença/ausência do corpo e do erotismo nos currículos de Mestrado em Ensino da Universidade do Porto, mapeando as possibilidades e desafios destas temáticas na formação de professoras/es, dentro de uma dimensão da inclusão e das diversidades múltiplas. Nesta pesquisa, foram analisados os planos de estudos de 123 componentes curriculares, dos 19 cursos de mestrado voltados à área da Educação/Ensino, distribuídos entre 6 faculdades da instituição, através da busca de descritores adequados à pesquisa. A análise evidenciou uma presença extremamente reduzida, quando não inexistente, dessas temáticas nos programas das unidades curriculares e nas bibliografias obrigatórias e complementares. Nesse âmbito, os resultados apontam para um descompasso entre os paradigmas educacionais que defendem uma formação docente sensível à diversidade e às dimensões corporais e afetivas da experiência humana, e a efetiva organização curricular dos cursos analisados. As discussões são nutridas por meio das reflexões sobre erotismo e educação (hooks, 2019; Lorde, 2023), em diálogo com o campo curricular (Silva; Almeida; Marinho, 2024; Marinho; Queiroz; Barros, 2025, entre outros). Nesse sentido, o estudo levanta entre outras questões: como pensar uma formação docente comprometida com a inclusão e com a diversidade se as dimensões do corpo, do desejo e das afetividades permanecem ausentes ou marginalizadas no currículo?

Keywords // Palavras-chave: Corpo, Erotismo, Currículo.

Han, B.-C. (2021). Agonia do Eros. Editora Vozes.

hooks, b. (2019). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In G. L. Louro (Org.), O corpo educado: pedagogias da sexualidade (pp. 145–156). Autêntica Editora.

Lorde, A. (2023). Usos do erótico: o erótico como poder (T. Ann, Trad.). In A. Lorde, Irmã outsider: ensaios e conferências (pp. 67–74). Editora Autêntica.

Marinho, P., Queiroz, R. S., & Barros, A. (2025). Currículo como resistência, (re)existência e criação cotidiana: políticas-práticas curriculares e justiça cognitiva numa Escola Estadual de Xukuru Kariri. Currículo sem Fronteiras, 25, Artigo e2822.

Silva, M. A. da, Almeida, L., & Marinho, P. (2024). Profissionalização docente e projetos em disputa na formação inicial de professores no Brasil: Na complexa teia da globalização e do neoliberalismo. Educação, Sociedade & Culturas, 67, 1–18.

Understanding Elementary School Teachers' Wellbeing: The Role of Emotion Regulation and Work Engagement

Andreia Teixeira (1), Vera Coelho (1)(2), Helena Azevedo (1)

1 - Universidade da Maia
2 - Centro de Psicologia da Universidade do Porto

Teachers face significant emotional demands, as their work entails managing diverse and complex emotions (Greenier et al., 2021; Wang & Burić, 2023). These can be especially intense in elementary schools, where teachers assume broad responsibility for students' social, emotional, behavioural, and academic development. Given these challenges, teachers' wellbeing has become a critical concern for educators and students, as it shapes classroom climate and influences learning outcomes (Greenier et al., 2021; Jennings & Greenberg, 2009). Understanding teachers' wellbeing requires examining how personal strategies, like emotion regulation, interact with contextual factors, such as work engagement. Emotion regulation strategies, such as cognitive reappraisal and emotional suppression (Gross & John, 2003), can support the management of daily challenges, while work engagement reflects the energy and dedication teachers bring to their roles (Zhou et al., 2024).

Considering the lack of studies on the interplay among these variables, this study aims to examine relations between emotion regulation, work engagement and elementary school teachers' wellbeing. Specifically, it describes teachers' levels of emotional, social, and psychological well-being; and examines the relationships among those variables. Participants include 106 teachers from elementary schools (Mage = 46.3, SD = 9.5; 85.8% female). Data were collected using the Mental Health Continuum (Fonte et al., 2020), the Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003), and the Utrecht Work Engagement Scale (Sinval et al., 2018).

Results show that teachers present medium-high levels of emotional wellbeing (M = 13.4; SD = 3.3, in a maximum of 18), medium-low levels of psychological wellbeing (M = 27.0; SD = 5.7, in a maximum of 42), and medium-low levels of social wellbeing (M = 12.9; SD = 4.7, in a maximum of 30). Emotional, psychological, and social wellbeing were moderately to strongly correlated with work vigor, absorption, and dedication. Psychological wellbeing was negatively associated with emotional suppression; emotional wellbeing was positively associated with cognitive reappraisal. A regression model with 3 blocks was tested: block 1 included teacher age and years of experience; block 2 added work engagement variables (vigor, absorption, and dedication); and block 3 entered emotional regulation strategies (emotional suppression and cognitive reappraisal). For all three outcomes, the final models were significant, F(7,82) = 14.64, p=.001, r2 = .518 for emotional wellbeing; F(7,82) = 10.39, p=.001, r2 = .425, for psychological wellbeing; and F(7,82) = 5.71, p=.001, r2 = .271, for social wellbeing. Vigor was a positive significant predictor of emotional, β = .610, p= .001, psychological, β = .265, p= .040 and social β = .607, p= .001 wellbeing. Emotional suppression was a negative predictor of the three outcomes (β = -.213, p= .010, for emotional; β = -.232, p= .010, for psychological; β = -.198, p= .047 for social). Additionally, cognitive reappraisal emerged as a positive predictor of emotional wellbeing (β = .168, p .044); and dedication emerged as a positive predictor of psychological wellbeing (β = .478, p .003).

Discussion underscores the importance of policies and practices that promote teachers' emotional regulation strategies and build engaging work environments to improve elementary school teachers' well-being.

Keywords // Palavras-chave: wellbeing; teachers; emotional-regulation; work-engagement.

Fonte, C., Silva, I., Vilhena, E., & Keyes, C. (2020). The Portuguese adaptation of the mental health continuum-short form for adult population. Community Mental Health Journal, 56(2), 368-375. https://doi.org/10.1007/s10597-019-00484-8

Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: a case of British and Iranian English language teachers. System, 97, 1-18. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446

Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 85(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Eductional Research, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Sinval, J., Pasian, S., Queirós, C., & Marôco, J. (2018). Brazil-Portugal transcultural adaptation of the UWES-9: Internal consistency, dimensionality, and measurement invariance. Frontiers in Psychology, 9, 1-18. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00353

Wang, H., & Burić, I. (2023). A diary investigation of teachers' emotional labor for negative emotions: Its associations with perceived student disengagement and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 127, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104117

Zhou, S., Slemp, G., & Vella-Brodrick, D. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 36(2), 1-48. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09941-7

Astronomia no recreio da escola: Articulação entre contextos formal e não formal numa abordagem CTS.

Carolina Cunha (1), Elisa Saraiva (1), Ana Sousa (1), Pedro Rodrigues (1), António Barbot (1)

1 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

Este estudo de caso investiga a integração de tarefas de aprendizagem em contexto não formal, sob uma abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O foco incidiu no domínio da Astronomia, procurando compreender como a articulação entre a aprendizagem em contexto formal e experiências complementares fora da sala de aula contribui para o desenvolvimento da literacia científica.

A investigação foi orientada pela seguinte questão central: "Qual é o potencial da integração de tarefas de aprendizagem não formal, com enfoque CTS, no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes dos alunos?". Adicionalmente, o estudo visou identificar desafios e oportunidades na mediação docente e determinar que elementos distintivos devem constar na planificação destas situações de aprendizagem.

Adotou-se um paradigma qualitativo e interpretativo, seguindo a metodologia de estudo de caso. A recolha de dados estruturou-se em torno de narrações multimodais (NM) elaboradas a partir de áudio, fotografias, notas de campo e produções dos alunos, e também na aplicação de testes em momentos de pré e pós-intervenção para avaliar a evolução conceptual e o desenvolvimento de competências de representação, resolução de problemas e posicionamento crítico.

Foram implementadas duas atividades em contexto não formal: um peddypaper no recreio escolar (com rotação por estações) e uma experiência imersiva numa cúpula insuflável (vídeo 360º). Estas tarefas incentivaram práticas de construção do conhecimento, como a observação e medição de sombras, o uso de bússolas para orientação e a simulação dos movimentos dos astros.

Os dados evidenciam uma evolução positiva em todas as dimensões avaliadas, sendo particularmente expressivos ao nível da compreensão conceptual, da resolução de problemas e posicionamento crítico. A análise qualitativa revelou que a exploração de situações do quotidiano e o recurso a ambientes imersivos promoveu um elevado envolvimento produtivo, curiosidade e autonomia dos alunos.

Os resultados demonstram uma progressão positiva em todas as dimensões avaliadas, com ganhos significativos ao nível da compreensão conceptual, da resolução de problemas e do posicionamento crítico. A articulação entre atividades dinamizadas em contexto formal e não formal favoreceu a autonomia, o entusiasmo e o envolvimento produtivo dos alunos, consolidando a literacia científica através da relação entre o conhecimento científico e a sua relevância social e pessoal. Os resultados informam que o uso intencional do espaço exterior, estruturado em torno de metodologias ativas, permitiu aos alunos a construção de uma visão integrada da Ciência. Observou-se que a articulação entre os contextos formal e não formal constituiu um eixo de complementaridade que favoreceu a consolidação conceptual e o desenvolvimento de competências.

Keywords // Palavras-chave: Abordagem CTS; Contextos formal/não formal.

Aragão, S. & Marcondes, M. (2018). Fundamentals of Scientific Literacy: A Proposal for Science Teacher Education Program. Literacy Information and Computer Education Journal, 9(4), 3037-3045. https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2018.0398

Barbot, A., Pinto, A., Viegas, C., Santos, C., & Lopes, J. (2017). Ensino de Ciências Utilizando Simulações Computacionais – Estudo em Contexto de Formação de Professores do Ensino Básico. Revista Sensos-e, 1(2). http://sensos-e.ese.ipp.pt/?p=7839

Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto Editora.

Buty, C., Tiberghien, A., & Le Maréchal, J. F. (2004). Learning hypotheses and an associated tool to design and to analyse teaching–learning sequences. International Journal of Science Education, 26(5), 579-604.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2010). Research methods in education (6th ed.). Routledge.

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). ERIC.

Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. Sion: IDE.

Garner, N., Hayes, S. M., & Eilks, I. (2014). Linking formal and non-formal learning in science education–a reflection from two cases in Ireland and Germany. Sisyphus–Journal of Education, 2(2), 10-31.

Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. Investigar em Educação, 2(1), 35–50.

Hernández, C. A. (2005). ¿Qué son las competencias científicas?. Foro Educativo Nacional.

Jacobucci, D.F. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. Em Extensão, 7, 55-66.

Johnson, M., & Majewska, D. (2022). Formal, Non-Formal, and Informal Learning: What Are They, and How Can We Research Them? Research Report. Cambridge University Press & Assessment.

Krippendorf, K. (2004). Content analysis: an introduction to its methodology. SAGE Publications.

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. Science Education, 94(5), 810–824. https://doi.org/10.1002/sce.20395

Lopes, J. B., Silva, A. A., Cravino, J. P., Viegas, C., Cunha, A. E., Saraiva, E., Branco, M. J., Pinto, A., Silva, A., & Santos, C. A. (2012). Instrumentos de ajuda à mediação do professor para promover a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores. Sensos, 2(1), 125-171. http://hdl.handle.net/10400.22/6298

Lopes, J.B., Silva, A.A., Cravino, J.P., Santos, C., Cunha, A.E., Pinto, A., Silva, A., Viegas, C., Saraiva, E., Branco, M.J. (2014) Constructing and using multimodal narratives to research on science education: contributions based on classroom

practices. Research in Science Education, 44, 415–438. DOI: 10.1007/s11165-013-9381-y

Martín-García, J., & Dies Álvarez, M. E. (2022). An examination of teacher's goals for a school crystal growing competition: more than having fun. International Journal of Science Education, 44(6), 962–979. https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2059121

Menezes, I., Ovigli, D., & Junior, P. (2018). The relationship between formal education and non-formal education: A descriptive and analytical review of the publications about astronomy education in journals and events related to science teaching in the Brazilian context. Science Education International, 29(1), 11-19.

McCauley, V., & Cardinot, A. (2025). Game-Based Learning in Astronomy: Teacher and Student Perspectives on Non-Digital Games. International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 15(1), 1-19. DOI: 10.4018/IJGBL.391305

Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The value of exploratory talk. Dialogic Pedagogy.

Pek, L. S., Khusni, H. K., Yob, F. S. C., Zaid, N. N. M., Ne'matullah, K. F., Mee, R. W. M., & Azli, N. S. S. (2024). Children's Literacy Skills Development through Non-Formal Education: A Scoping Review. Journal of Education and Learning (EduLearn), 18(4), 1505-1513. DOI: 10.11591/edulearn.v18i4.21766

Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: Um caso na formação inicial de educadores. Revista Estreiadiálogos, 5(1), 35-46.

Saraiva, E., Lopes, J. B., & Cravino, J. P. (2018). As representações visuais na construção do conhecimento científico em sala de aula. Indagatio Didactica, 10(4), 147-163. https://doi.org/10.34624/id.v10i4.11185

Simac, J., Marcus, R., & Harper, C. (2021). Does non-formal education have lasting effects? Compare: A Journal of Comparative and International Education, 51(5), 706–724. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1669011

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2016). Educação em Ciências e Matemática com Orientação CTS Promotora do Pensamento Crítico. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 11(33), 143-159. DOI:10.52712/issn.1850-0013-451

Tolppanen, S., Vartiainen, J., Ikävalko, V. M., Aksela, M. (2015). Relevance of Non-Formal Education in Science Education. In Eilks, I., Hofstein, A. (Eds.) Relevant Chemistry Education, pp (335-354), SensePublishers,. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-175-5_18

Tenreiro-Vieira, C., Henriques, M. C., & Vieira, R. M. (2023). Ciência Cidadã: desenvolvimento do Pensamento Crítico em contexto não formal. Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, 17(Especial), 35-58. DOI:10.59306/poiesis.v17eEspecial202335-58

Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). A educação em ciências com orientação CTS: atividades para o ensino básico. Porto Editora.

Quando Três Atores Convergem: A Força de uma Comunidade Cooperativa de Aprendizagem Profissional no Contexto de Supervisão Pedagógica

Sónia Maria dos Santos Peres Moreira (1), Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo (1), Cristina Isabel Ferreira Alves (1), António José de Oliveira Guedes (1)

1 – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

A formação inicial de professores exige mecanismos que promovam articulações significativas entre os diversos agentes da prática educativa supervisionada (Valério, 2022). Esta comunicação apresenta os contributos de uma Comunidade Cooperativa de Aprendizagem Profissional (Moreira, 2019; Moreira et al. 2023) (Comunidade COOPERA), desenvolvida no âmbito de uma oficina de formação acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores (CCPFC), com 56 horas, e certificada pela Unidade da Formação Contínua e Avançada da Escola Superior de Educação do instituto Politécnico do Porto, destinada a professores cooperantes e implementada ao longo do 2.º semestre do ano letivo 2024/2025, com periodicidade quinzenal. A Comunidade COOPERA surgiu por solicitação de um Agrupamento de Escolas que, face ao aumento do número de estudantes estagiários recebidos, procurou estruturar uma resposta formativa sólida que também acompanhasse o crescente interesse de professores em exercício em assumirem formalmente a função de professores cooperantes.

Integrando três atores essenciais – estudantes estagiários, professores cooperantes em exercício e supervisoras institucionais de uma Escola Superior de Educação

– A comunidade foi concebida como um dispositivo colaborativo que favorece uma integração mais sólida entre teoria e prática, promovendo interações formativas que enriquecem a supervisão pedagógica.

A oficina promoveu momentos de diálogo horizontal, coanálise de práticas, reflexão orientada e partilhas estruturadas, criando condições para a emergência de uma cultura de supervisão mais dialógica, integrada e corresponsável.

Através do recurso a metodologias de aprendizagens ativas, nomeadamente a Aprendizagem Cooperativa e de uma calendarização estável ao longo de todo o semestre, a Comunidade COOPERA consolidou-se como um espaço de desenvolvimento profissional, onde a negociação de significados e a construção conjunta de conhecimento foram centrais. A análise qualitativa desta experiência formativa evidencia que a articulação tripartida reforçou a coerência entre a formação académica e o quotidiano escolar. Os professores cooperantes, enquanto participantes da oficina acreditada, relataram um reforço da sua identidade como coformadores e uma clarificação dos seus papéis no contexto da prática supervisionada. Por sua vez, as supervisoras institucionais destacaram a melhoria da comunicação e do alinhamento com as escolas, resultando num acompanhamento mais articulado e eficaz (Clarke et al.,2014).

Os estudantes estagiários beneficiaram de um ambiente colaborativo intelectualmente estimulante, que promoveu a reflexividade crítica, a partilha qualificada entre pares e o apoio consistente de múltiplas perspetivas supervisivas (Alarcão et al.,1996). Este enquadramento possibilitou lhes aprofundar a compreensão da prática, fortalecer a autonomia profissional emergente e reconhecer-se como protagonistas ativos no seu próprio desenvolvimento docente, num processo de socialização que envolve distintas fases, sendo a inicial a mais desafiadora (Almeida et al., 2019).

A triangulação criada permitiu-lhes ainda receber feedback diversificado, compreender a complexidade da ação docente e desenvolver maior autonomia e capacidade de decisão.

Conclui-se que a Comunidade COOPERA, enquanto dispositivo estruturado, colaborativo e acreditado, se apresenta como um modelo inovador e eficaz para fortalecer a supervisão pedagógica. Esta experiência evidencia o potencial transformador da articulação sistematizada entre estagiários, cooperantes e supervisoras institucionais, apontando caminhos promissores para futuras parcerias entre escolas e instituições de ensino superior requerendo um investimento pedagógico, académico e científico mais estruturado e continuado.

Keywords // Palavras-chave: Supervisão pedagógica; Cooperação interinstitucional.

Alarcão, I. (org.) (1996). Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Porto Editora.

Almeida, M., Pimenta, S., & Fusari, J. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. Educar em Revista, 35(78), 187–206. https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. Review of Educational Research, 84(2), 163–202. https://doi.org/10.3102/0034654313499618

Moreira, S. (2019). Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP). In Alves, M. (Ed.), O tempo e o espaço da formação contínua de professores: diagnóstico, processo e perspetivas (pp. 193–204). Edições Universitárias Lusófonas.

Moreira, S., Gonçalves, S., Macedo, F., Sousa, M., Mendes, V., Granja, A., Cardoso, S., & Moreira, L. (2023). Relatório de atividades. Projeto Coopera Escola+ 21I23. Lisboa: Direção-Geral da Educação. ISBN 978-972-742-545-7.

Valério, E. (2022). Guia de Práticas de Supervisão Pedagógica. Uma perspetiva formativa. Editorial Presença

Hart, A. (2020). Interpersonal dynamics of the supervisory triad of pre-service teacher education: Lessons learned from 15 years of research. Georgia Educational Researcher, 17(2), Article 3. https://doi.org/10.20429/ger.2020.170203

Práticas reportadas no ensino da escrita académica na formação de professores: perceções docentes numa instituição angolana

Paciencia Hifindaka (1)(2), Luciana Graça (3), José António Brandão Carvalho (2)

1 - Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (Angola)
2 - Centro de Investigação em Educação (CIed-UMinho)
3 - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A escrita académica constitui uma competência primordial no percurso formativo dos estudantes do ensino superior e assume particular relevância nos cursos de formação docente, em que se articula com a construção do conhecimento científico, com a reflexão crítica e com o futuro exercício da prática profissional. Apesar dessa centralidade, a investigação na área tem evidenciado desafios persistentes no que respeita à qualidade dos textos produzidos, bem como à necessidade de compreender de forma mais aprofundada as práticas pedagógicas que têm norteado o ensino dessa competência neste nível de ensino.

Perante este quadro, afigura-se pertinente analisar de que modo os docentes atribuem, acompanham e avaliam as tarefas de escrita académica, bem como as suas perceções sobre o desempenho dos estudantes. A presente investigação tem como objetivo caracterizar as práticas de ensino da escrita académica num instituto superior de formação de professores, em Angola, a partir das perspetivas do corpo docente, procurando compreender com que frequência são atribuídas tarefas de escrita nos diferentes ciclos de estudos (licenciatura, mestrado/pós-graduação e doutoramento), que tipos de tarefas são privilegiados, qual a extensão e os prazos habitualmente definidos, bem como que instruções são fornecidas aos estudantes relativamente a aspetos como objetivos do texto, género, público-alvo, organização, coesão e correção linguística.

Pretende-se ainda analisar as modalidades de revisão e feedback adotadas, incluindo políticas de revisão, fases de comentário, tipos e formatos de feedback, tempo despendido na correção e utilização de grelhas ou outros elementos de avaliação. O estudo contempla igualmente a exploração de práticas de escrita colaborativa e revisão por pares, bem como as perceções dos docentes quanto ao nível de preparação em escrita académica dos seus alunos e ao seu grau de satisfação com os trabalhos produzidos.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota uma abordagem predominantemente quantitativa, baseada na aplicação de um questionário estruturado dirigido aos docentes do ensino superior envolvidos em cursos de formação de professores. O referido questionário foi adaptado e traduzido a partir de "Results: Campus Survey on Writing – Faculty Perspectives. Teaching Matters and Assessment Center, Rutgers University – Camden. Spring, 2016". Os dados recolhidos serão objeto de análise estatística descritiva e, sempre que pertinente, inferencial, o que permitirá identificar tendências e padrões nas práticas reportadas.

À data da submissão, o estudo encontra-se em fase de recolha de dados, prevendo-se que, no momento da apresentação, sejam já discutidos os resultados obtidos e as suas implicações para o ensino da escrita académica no ensino superior.

Keywords // Palavras-chave: Ensino da escrita; Escrita académica; Ensino superior; Práticas docentes.

CARVALHO, José A. Brandão (2024). Revisa – Revisão de Textos Académicos. In S. Araújo, M. Aguiar & O. Sousa (Eds.), Guia Prático para a Realização de Trabalhos Académicos. Metodiza em Sete Passos (pp. 141-155). Colibri.

CARVALHO, José A. Brandão (2023). The promotion of academic literacy in higher education: The course Reading and Writing for the Production of Academic Knowledge. Didacticae, 14, 126-136. [https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/42334/40445 DOI: 10.1344/did.2023.14.126-136]

CARVALHO, José A. Brandão (2019). Academic Literacy Enhancement along the Schooling Path - Students' Reading and Writing Practices in Portuguese Schools and Universities. In C. Bazerman, B. González Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló & Mónica Tapia-Ladino (Eds.), Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research across Borders (71-92). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana / Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse.

CARVALHO, José A. Brandão (2013). Literacia Académica: da Escola Básica ao Ensino Superior – uma visão integradora. Letras & Letras, 29 (2)[http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983].

CARVALHO, José A. Brandão (2013). A Transição para o Ensino Superior – Novos Contextos, Novas Práticas de Literacia. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Coords.), Reflexão sobre a Escrita. O Ensino de Diferentes Géneros de Textos (pp. 225-239). Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARVALHO, José A. Brandão (2012). Moving from Graduation to Post-Graduation in Portuguese Universities: Changing Literacy Practices, Facing New Difficulties. Journal of Academic Writing, 2 (1), 14-23.

CARVALHO, José A. Brandão (2008). Acquiring, Elaborating and Expressing Knowledge – a Study with Portuguese University Students. Zeitschrift Schreiben, 1.07.2008, 1-6. (https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/carvalho_acquiring_knowledge.pdf).

HYLAND, K. (2010). Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing. Nordic Journal of English Studies, 9(S2), 125–143. https://doi.org/10.35360/njes.220

HYLAND, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. Applied Linguistics, 25(2), 156–177. https://doi.org/10.1093/applin/25.2.156

SIOPA, Conceição. (2015). Aperfeiçoar a escrita em português na universidade em Moçambique. Revista Científica da UEM: Série Letras e Ciências Sociais 1 (1), 52-66. http://www.revistacientifica.uem.mz/index.php/seriec/article/view/94.

SIOPA, Conceição. 2023. Uma abordagem da escrita académica em contexto universitário moçambicano como instrumento de desenvolvimento e mobilidade. In M. H. Araújo e Sá; P. F. Pinto & S. Pinto (Eds.), Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura. Peter Lang

Chatbots Educativos e a Promoção do Pensamento Algébrico em Alunos do 6.º Ano

Daniela Filipa Martinho Mascarenhas (1), Filipa Ramos (2), Mário Cruz (1)

1 - Polytechnic Institute of Porto & inED, School of Education
2 - Colégio de Nossa Senhora da Bonança

A emergência da Inteligência Artificial no contexto educativo tem proporcionado novas possibilidades pedagógicas, entre as quais se destaca o uso de chatbots educativos. A presente investigação procurou compreender de que forma a utilização destes recursos pode contribuir para o desenvolvimento do tópico "Regularidades em Sequências" em alunos do 6.º ano de escolaridade, em termos de motivação, competências transversais e capacidades matemáticas.

Participaram nesta investigação 22 alunos com idades entre os 11 e os 12 anos, e esta desenvolveu-se ao longo de seis sessões formativas mediadas por chatbots.

A análise foi conduzida à luz de um modelo de aula exploratória estruturado em quatro fases: introdução da tarefa, desenvolvimento da tarefa, discussão e sistematização.

Seguindo uma abordagem mista, os resultados obtidos, recolhidos através de testes, questionários de motivação e entrevista à professora cooperante, revelam que a integração desta ferramenta pedagógica contribuiu para o envolvimento ativo dos alunos, a construção de raciocínios, o desenvolvimento da autonomia e a compreensão progressiva de conceitos matemáticos abstratos.

Os alunos mostraram, desde a primeira sessão, elevados níveis de envolvimento e satisfação com as tarefas, tendência que se manteve ou aumentou nas sessões seguintes, especialmente até à quinta. Os questionários revelaram também forte motivação, esforço e persistência, pelo uso do chatbot. Quanto ao trabalho entre pares, os resultados foram irregulares, refletindo mais dinâmicas da turma do que falhas nas tarefas. Apesar disso, observou-se um crescimento na autonomia, sobretudo nas sessões 4 e 5.

A entrevista aplicada à professora titular foi analisada utilizando a análise de conteúdo para organizar as respostas da docente em categorias temáticas alinhadas com os objetivos da investigação. Estas categorias incidiram sobre a pertinência da temática, os benefícios e constrangimentos do uso de chatbots, o impacto da proposta na motivação e desempenho dos alunos, e o contributo para o desenvolvimento de competências e capacidades matemáticas. Nos dois momentos analisados, a professora titular mostrou-se claramente favorável à integração de chatbots no ensino, considerando o tema "muito relevante". Destacou ainda o potencial destes recursos para adaptar conteúdos ao nível de cada aluno, promover autorregulação através de feedback imediato e facilitar a aprendizagem, reconhecendo a sua utilidade e atualidade no contexto da Matemática.

Em relação ao desempenho global dos alunos nos testes aplicados, verificou-se um aumento no com uma evolução de 82% no pré-teste para 89% no pós-teste, confirmando o impacto positivo da proposta.

Assim, o estudo evidencia o potencial dos chatbots para promover uma aprendizagem mais personalizada, crítica e significativa, em alinhamento com os princípios de uma prática de ensino exploratória e orientada para o desenvolvimento integral do aluno.

Keywords // Palavras-chave: Chatbots educativos; Sequências; PASEO.

Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education, 8th ed. London: Routledge.

Council of Europe. (2022). Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law (W. Holmes, J. Persson, I.-A. Chounta, B. Wasson & V. Dimitrova, Authors). https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches, 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Fassbender, C. (2025). "Of teachers and centaurs: Exploring the interactions and intra-actions of educators on AI education platforms," Learning, Media and Technology, pp. 1–13.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.

Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research. Singapore: Springer.

Miao, F. Holmes, W., Huang, R., & Zhang,H. (2021). AI and Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO.

Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Lisboa: DGE..

Ministério da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais – Matemática – 2.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: DGE.

National Council of Teachers of Mathematics (2014). Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All. Reston, VA: NCTM.

Okonkwo, C. W., & Ade-Ibijola, A. (2021). "Chatbots applications in education: A systematic review," Computers and Education: Artificial Intelligence, vol. 2.

Ponte, J. P. (2005). "Teaching mathematics through problem solving," Educational Studies in Mathematics, vol. 58, no. 1, pp. 1–23.

Ponte, J. P., Quaresma, M., & Mata Pereira, J. (2020). "How to develop mathematical reasoning in the classroom?" Educação e Matemática, no. 156, pp. 7–11.

UNESCO (2023)., Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO.

Wollny, S., Seufert, A., Neubauer, A., & Ebner, M. (2021). Are we there yet? A

systematic literature review on chatbots in education. Frontiers in Artificial Intelligence, 4, Article 774791. https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924

ICRE2026-62988

Socialização profissional na formação inicial de professores: perceções de estudantes finalistas sobre o impacto do percurso formativo

César Sá (1), Linda Saraiva (1)

1 - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A socialização profissional constitui um processo dinâmico, relacional e progressivo através do qual os futuros professores se integram na cultura docente, desenvolvem a identidade profissional e constroem a sua preparação para o exercício da profissão (Belissimo & Nardi, 2024; Calderhead & Shorrock, 1997; Korthangen, 2010; Sousa-Pereira, Leite & Marinho, 2024; Zeichner & Gore, 1990). O conhecimento deste complexo processo inclui reconhecer não apenas a fase de preparação formal para o exercício profissional, mas também como este processo interativo, e por vezes manipulativo e até contraditório, influencia a construção das conceções, comportamentos e práticas profissionais. O estudo desenvolvido procurou analisar o impacto das experiências formativas vividas ao longo da formação inicial nas perceções de cinquenta e dois estudantes finalistas de cursos de mestrado de formação de professores. Para o efeito, adotou-se uma abordagem quantitativa, de caráter descritivo e exploratório. Aplicou-se um questionário estruturado, organizado em cinco dimensões, com respostas em escala de Likert de 5 pontos. Considerando a natureza ordinal da escala, procedeu-se à análise descritiva dos dados através da distribuição de frequências absolutas e relativas por item. Calculou-se a percentagem de concordância agregada como indicador sintético de perceção positiva. Para cada dimensão, estimou-se a percentagem média de concordância, permitindo uma leitura comparativa entre domínios avaliados.

Os resultados evidenciam que os estudantes reconhecem a PES como elemento central da preparação para o exercício da docência, destacando o seu contributo para a compreensão da realidade escolar, para o amadurecimento profissional e para a confirmação da escolha vocacional. De forma igualmente expressiva, os resultados indicam que a formação inicial favoreceu a construção de uma imagem profissional clara, o fortalecimento da identificação com o papel docente e a definição de um estilo pessoal de ensino. No que diz respeito à integração na cultura profissional docente, embora os estudantes reconheçam oportunidades de contacto com valores e normas da profissão, o processo de integração não é plenamente consolidado para todos. Do mesmo modo, os finalistas evidenciam uma confiança moderada para iniciar a carreira, bem como algumas reservas relativamente à preparação face às exigências atuais do contexto escolar. Por fim, a relação com professores/formadores e supervisores é avaliada como globalmente positiva, ainda que menos consensual, sobretudo no que se refere ao apoio e acompanhamento durante o percurso formativo.

Os dados confirmam que a socialização profissional nesta etapa formativa se concretiza sobretudo através da imersão em contextos reais de prática e da reflexão sobre a ação, destacando a centralidade da PES na construção da identidade docente. Os resultados sugerem, contudo, a necessidade de reforçar estratégias que consolidem o sentimento de preparação para a carreira e aprofundem a integração plena na cultura profissional docente.

Keywords // Palavras-chave: Socialização; Formação Inicial; Desenvolvimento Profissional.

Belissimo, J. & Nardi, R. (2024). Um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento da identidade profissional docente na formação inicial. Investigações em Ensino das Ciências, 29 (2), 260-279. https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2024v29n2p260

Calderhead, J. & Shorrock, S. (1997). Understanding Teacher Education. Case studies in the professional development of beginning teachers. Falmer Press.

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. Journal of Education for Teaching, 36(4), 407-423. https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854

Sousa-Pereira, F., Leite, C., & Marinho, P. (2024). A socialização com a profissão na formação inicial de professores em Portugal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 98(37.3), 283–302. https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.97024

Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher Socialization. In W. R. Houston (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education, (pp. 329 - 348). McMillan.

Entre Histórias e Algoritmos: Robótica e Pensamento Computacional no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Maria Inês de Alvim Lopes Gonçalves (1), Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores (1)(2), Dárida Fernandes (1)(2), Isabel Pinto (3)

1 – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 – inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
3 – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Num contexto de transformação digital da educação, este estudo investiga o impacto da robótica educativa e da programação visual no desenvolvimento do pensamento computacional e da compreensão narrativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção pedagógica foi concebida a partir da obra A ovelha que fazia Múuuu, de Isabel Pinto, articulando o Esquema Quinário com as fases do Pensamento Computacional, através da utilização do Robô Super DOC e do Scratch Jr. Assente numa abordagem qualitativa e interpretativa, a investigação recorreu à observação participante, a registos audiovisuais e à análise das produções dos alunos. Participaram 20 crianças num ambiente de aprendizagem interdisciplinar e imersivo que integrou leitura dramatizada, programação de trajetos com recurso à robótica e recriação digital da narrativa. Os resultados evidenciam que a manipulação do robô e a programação visual facilitaram a compreensão estruturada dos cinco momentos do Esquema Quinário e promoveram competências associadas ao pensamento computacional, nomeadamente abstração, decomposição, reconhecimento de padrões, construção de algoritmos e depuração. A seleção criteriosa das tecnologias revelou-se determinante, devendo considerar o perfil da turma e o estádio de desenvolvimento cognitivo das crianças. Conclui-se que a articulação entre estrutura narrativa e pensamento computacional constitui uma abordagem pedagógica inovadora, inclusiva e centrada na criança, potenciando a compreensão textual, o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas, numa perspectiva integrada que aproxima literatura, matemática e tecnologia face às exigências da sociedade digital contemporânea.

Keywords // Palavras-chave: formação inicial, inovação pedagógica.

Campos, F. R. (2019). A robótica para uso educacional. Editora Senac.

Canavarro, A. P. (2018). Entre a Matemática e a Filosofia: educar o raciocinar em busca da
compreensão. In I. Borges-Duarte (Org.), Fios de memória (pp. 59-73). Humus.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, S., & Ferreira, N. (2021). Metodologias, Métodos e Situações de
Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação. Porto Editora.

Coutinho, C. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas (2º ed.). Edições
Almedina.

Fernandes, D. (2022). Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica. LeYa Educação.

Fernandes, D., Ribeiro, C., Quadros-Flores, P., & Pinto, A. L. (2024). Reflecting on School through
the Voice of Children. International Conference New Perspectives in Science Education 13
th Edition, Florence.

Marques, J., & Ramos, V. (2017). Robótica educativa em Portugal - estado da arte. Revista de estudios investigación en psicología y
educacíon (13), 193-196. https://www.researchgate.net/publication/321891275_Robotica_educativa_em_Portugal_-_estado_da_arte

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional, 5-28. APM. https://www.researchgate.net/publication/26513793_Investigar_a_nossa_propria_pratica_Uma_sterategia_de_formacao_e_de_construcao_do_conhecimento_profissional

Wing, J. (2006). Computational thinking. Communications of the Association for Computing Machinery, 49(3), 33-35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

A partilha de estratégias de resolução de problemas através de uma Gallery Walk

Isabel Vale (1), Ana Barbosa (1)

1 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

As orientações da educação matemática defendem práticas de ensino centradas em tarefas desafiantes que promovam o raciocínio, a comunicação e a construção de significados, designadamente pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação (OECD, 2025). Tarefas com múltiplas (re)soluções assumem, neste contexto, um papel relevante, possibilitando diferentes abordagens e favorecendo a emergência de estratégias originais, constituindo um meio privilegiado para o desenvolvimento da criatividade (Leikin, 2009). Paralelamente, a visualização é reconhecida como um componente central do raciocínio matemático e da compreensão conceptual, permitindo explorar e comunicar ideias de forma mais acessível e significativa (Presmeg, 2014; Vale & Barbosa, 2017).

Considerando que os alunos apresentam diferentes estilos de pensamento – analítico, visual ou integrado (Borromeo Ferri, 2012), torna-se necessário promover experiências de aprendizagem que integrem múltiplas formas de representação e comunicação. Sendo que, a comunicação matemática, entendida como processo multimodal incluindo formas verbais, escritas e visuais, desempenha um papel estruturante na organização do pensamento e na consolidação das ideias matemáticas (Vale & Barbosa, 2019). A estratégia Gallery Walk (GW), enquadrada nas abordagens de aprendizagem ativa, responde a este desafio ao articular resolução colaborativa de tarefas, construção de posters e discussão coletiva das resoluções, envolvendo os alunos intelectual, social e fisicamente (Edwards, 2015).

O presente estudo teve como objetivo caracterizar o contributo de uma experiência recorrendo à GW na identificação das estratégias utilizadas por futuros professores do ensino básico na resolução de tarefas com múltiplas (re)soluções, com particular enfoque nas visuais e nas reações dos participantes à experiência. Adotou-se uma metodologia qualitativa de natureza interpretativa, envolvendo 21 alunos em formação inicial de professores, no contexto das aulas de Didática da Matemática. A recolha de dados incluiu observação participante, produções escritas (resoluções-posters-comentários), notas de campo e registos fotográficos, sendo a análise orientada para as estratégias mobilizadas –analíticas-visuais-integradas– e para o envolvimento dos participantes ao longo das diferentes fases da GW.

Os resultados evidenciam que as tarefas com múltiplas (re)soluções favoreceram a emergência de abordagens diversificadas e a valorização de estratégias visuais, frequentemente consideradas como mais claras, elegantes e compreensíveis, confirmando o seu potencial para promover o insight e a flexibilidade cognitiva (Haylock, 1987; Liljedahl, 2002). A construção dos posters revelou-se um processo de elevado valor formativo, ao exigir a seleção, organização e representação das ideias de forma sintética e acessível, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação matemática e do sentido estético (Zevenbergen, 2001). A análise das produções pelos pares e o feedback escrito promoveram o pensamento crítico, a reflexão e o alargamento do repertório de estratégias de resolução. A experiência evidenciou um forte envolvimento dos participantes e uma perceção positiva do seu contributo para a aprendizagem matemática e para a futura prática profissional, reforçando a importância de proporcionar, na formação inicial, experiências coerentes com as abordagens que se pretende que os futuros professores implementem nas suas salas de aula (Vale & Barbosa, 2021). Assim, a estratégia GW tem potencial para promover a partilha de ideias e resoluções, o desenvolvimento das 4Cs e a construção de conhecimento matemático significativo na formação de professores.

Keywords // Palavras-chave: Resolução de problemas-visualização-insight-aprendizagem ativa-Gallery Walk..

Barbosa, A. & Vale, I. (2019). Tens correio! A comunicação escrita e o feedback na aula de matemática. Interacções, 15(50), 109–123.

Borromeo Ferri, R. (2012). Mathematical thinking styles and their influence on teaching and learning mathematics. In Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education.

Edwards, S. (2015). Active learning in the middle grades. Middle School Journal, 46(5), 26-32.
https://doi.org/10.1080/00940771.2015.11461934

Haylock, D. (1987). A framework for assessing mathematical creativity in schoolchildren. Educational Studies in Mathematics, 18(1), 59–74. https://doi.org/10.1007/BF00367914

Leikin, R. (2023). Mathematical challenges for all. Springer.

Liljedahl, P. (2002). The Aha! experience: Mathematical insight and the meaning of teaching for understanding. Mathematics Teaching in the Middle School, 7(8), 476–481.

OECD. (2016). OECD Teaching Compass: Reimagining Teachers as Agents of Curriculum Change. OECD.

Presmeg, N. (2014). Creative advantages of visual solutions to some non-routine mathematical problems. In S. Carreira, N. Amado, K. Jones, & H. Jacinto (Eds.), Proceedings of the Problem@Web International Conference: Technology, creativity and affect in mathematical problem solving (pp. 156–167). Universidade do Algarve.

Vale, I., & Barbosa, A. (2017). The importance of seeing in mathematics communication. Journal of the European Teacher Education Network, 12, 49–63.

Vale, I., & Barbosa, A. (2020). Movement & learning: The Gallery Walk strategy. In G. S. Carvalho, P. Palhares, F. Azevedo, & C. Parente (Eds.), Improving children's learning and well-being (pp. 7–22). CIEC, Universidade do Minho.

Vale, I., & Barbosa, A. (2021). Promoting mathematical knowledge and skills in

a mathematical classroom using a Gallery Walk. In M. Shelley & W. Admiral (Eds.), Proceedings of the International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology (ICEMST). ISTES.
Zevenbergen, R. (2001). Peer assessment of student constructed posters: Assessment alternatives in preservice mathematics education. Journal of Mathematics Teacher Education, 4, 95–113. https://doi.org/10.1023/A:1009986910358

O que pensam os futuros professores de Física? Representações sociais de alunos ingressantes sobre a Física Moderna e Contemporânea

Fabiene Barbosa da Silva (1), Adriano José Ortiz (2), Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior (1)

1 - Universidade Estadual de Maringá
2 - Instituto Federal do Paraná

A Física Moderna e Contemporânea (FMC) faz parte dos currículos da Educação Básica no Brasil, mas nem sempre ela é abordada em sala de aula, seja por questões relacionadas com limitação de tempo ou até mesmo pela insegurança dos professores, o que pode estar relacionado com uma formação fragilizada. Uma vez que os alunos da licenciatura serão os responsáveis por lecionar conteúdos de FMC na Educação Básica, procuramos identificar quais são as noções que os alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Física têm a respeito do tema. O presente trabalho tem por objetivo investigar as Representações Sociais (RS) de alunos ingressantes de um curso de Licenciatura em Física, a respeito da FMC. Nos amparamos na Teoria das Representações Sociais (TRS), cujo objeto de estudo é a análise da forma como os indivíduos elaboram as suas visões a respeito de um determinado fenômeno ou experiência. Esta teoria parte da ideia de que os sujeitos são seres sociais e, como tal, interagem e se comunicam de modo a procurar dar um sentido para sua realidade. Para este trabalho, optamos pela abordagem estruturalista das RS, proposta por Abric, que defende que a (RS) é formada por um núcleo central e uma região periférica, cada qual com suas funções específicas. Diante disso, esta pesquisa procura responder a seguinte questão: quais são as Representações Sociais apresentadas por estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Física a respeito da Física Moderna e Contemporânea e de que maneira elas estão relacionadas com o processo de formação de professores? A metodologia utilizada neste trabalho é de natureza mista, tendo por base a teoria do núcleo central. A coleta dos dados se deu por meio de um questionário aplicado a 9 participantes e a técnica utilizada foi a Evocação Livre de Palavras, onde eles tiveram que escrever as cinco primeiras palavras que vieram à sua mente quando pensaram na FMC, além de redigirem um pequeno texto que justificasse a escolha das palavras. Para a análise dos dados, utilizou-se a análise de similitude, com auxílio do software Iramuteq, que leva em consideração a quantidade de sujeitos e a coocorrência dos termos evocados por eles, a fim de identificar o provável núcleo das RS. Os resultados indicam que os sujeitos associam a FMC com conceitos que eles ouvem tanto nas mídias, quanto no próprio curso de licenciatura, como: Relatividade, Física Nuclear e Estrutura da Matéria, mas que não conseguem formular uma explicação científica e estruturada a respeito destes conceitos. Conclui-se que os futuros professores de Física chegam na licenciatura com RS influenciadas pelos diversos meios de comunicação, acendendo um alerta para a importância do ensino formal na (re)construção de RS, de modo a proporcionar a alfabetização científica dos licenciandos.

Keywords // Palavras-chave: Iramuteq, Formação Inicial, Ciências.

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Org.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

CARMO, Tânia do. LEITE, Joici Carvalho. GASPI, Suelen de. Análise Prototípica e de Similitude em Representações Sociais. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. (Org.). Análise de dados em Educação para a Ciência e a Matemática. 1. ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2024, p. 202-214.

LEITE, Joici de Carvalho; CARMO, Tânia do. Natureza da Pesquisa: Metodologia Mista. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências. Ponta Grossa: Atena, 2023. Cap. 1. p. 31-41.

ORTIZ, Adriano José. Representações Sociais De 'ser Professor De Física' De Licenciandos Em Física. 2019. 172 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Cap. 2.

ORTIZ, Adriano José; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Ser professor de Física: Representações Sociais na licenciatura. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 21, abr, 2019.

ORTIZ, Adriano José; TRIANI, Felipe; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Abordagens da Pesquisa: Representações Sociais: uma teoria, muitos caminhos. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências. Ponta Grossa: Atena, 2023. Cap. 2. p. 103-119.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para Representações Sociais. Revista psicologia: teoria e pesquisa, v.27, n.4, p.521-526. 2011.

ICRE2026-66183

Atividades laboratoriais no ensino das Ciências – Sim. Mas como?

Ana Rita Rainho (1), Isabel Festas (1)

1 - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

A aprendizagem por descoberta é uma metodologia recomendada nos documentos de referência para o ensino das ciências experimentais em Portugal, que favorecem as metodologias de ensino de base construtivista e valorizam a implementação do trabalho laboratorial em contexto de sala de aula. Mas se as atividades laboratoriais mostram "o que acontece", não explicam "porque é que" acontece. A interpretação dos dados é o que permite ao aluno construir o conhecimento a respeito dos conceitos e processos que se pretende que sejam compreendidos. Por isso, apesar de ninguém contestar o seu valor pedagógico ou o apreço dos alunos pela realização do trabalho laboratorial, isso não significa que estes compreendam o que estão a observar, mesmo que mais tarde se recordem dos resultados que obtiveram.

Apesar dos benefícios apontados para os métodos construtivistas baseados na descoberta, a Teoria da Carga Cognitiva defende a importância da instrução direta, uma vez que esta reduz a carga extrínseca prejudicial à aprendizagem.

Surge então o desafio para o docente no planeamento do seu design instrucional. A implementação do trabalho laboratorial pode assumir diferentes formas: como ponto de partida para a construção de conhecimento conceptual sobre a análise dos dados obtidos (numa lógia de aprendizagem por descoberta) ou como forma de confirmação de conhecimentos previamente adquiridos (no âmbito de metodologias de ensino mais diretivas).

Foi neste contexto que se realizou um estudo quase experimental, em contexto escolar, cujo objetivo foi testar métodos com diferentes graus de diretividade na realização de atividade laboratorial, tendo também como variável em estudo o momento de realização da atividade laboratorial relativamente à apresentação de conceitos e princípios (antes e depois).

A todos os alunos foi apresentada uma situação-problema, devidamente enquadrada no currículo da disciplina de Ciências Naturais (9º ano), tendo sido convidados a encontrar a resposta para a mesma com base numa atividade laboratorial. Constituíram-se quatro condições, tendo-se seguido em cada uma delas quatro métodos diferentes, indo da descoberta à instrução direta e fazendo-se variar o momento de aplicação da atividade laboratorial como referido. A partir do estudo da mudança entre o pré e o pós-teste, analisou-se a evolução individual dentro de cada uma das condições correspondentes a cada método. Os resultados mostram que quanto maior o grau de diretividade do método instrucional, maior é a percentagem de alunos que melhora a suas pontuações e que, no atual contexto escolar português, as atividades laboratoriais promovem uma aprendizagem mais significativa quando utilizada como forma de consolidação de conhecimento, sendo a instrução prévia fundamental para que os alunos possam dar significado aos resultados da investigação por eles realizada.

Keywords // Palavras-chave: carga cognitiva, atividades laboratoriais, ciências.

Abrahams, I., & Millar, R. (2008), Does Practical Work Really Work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. International Journal of Science Education, pp. 1-25.

Alfieri, L.; Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenenbaum, H. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? Journal of Educational Psychology, 103(1), pp. 1-18.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence, The psychology of learning and motivation: II. Academic Press.

Festas, I. (2020). Métodos de ensino: as instruções e a descoberta serão inconciliáveis? In Abrantes, I.; Callapez, P. M.; Correia, G. P.; Gomes, E.; Lopes, B.; Lopes, F. C.; Pires, E. & Rola, A. (Eds.), Uma visão holística da Terra e do Espaço nas suas vertentes naturais e humanas. Homenagem à Professora Celeste Romualdo Gomes. Coimbra: CITEUC.

Hodson, D. (2014) Learning Science, Learning about Science, Doing Science: Different goals demand different learning methods. International Journal of Science Education. 36(15), 2534-255.

Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006) Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. Educational Psychologist, 41(2), 75-86

Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. Psychological Science, 15, 661–667.

Kuhn, D. (2005). What Needs to Be Mastered in Mastery of Scientific Method? Psychological Science, 16(11), 873–874.

Kuhn, D., Black, J., Keselman, A. & Kaplan, D. (2000) The Development of Cognitive Skills To Support Inquiry Learning. Cognition and Instruction, 18(4),495-523.

Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. In H. V. Caetano & M. G. Santos (Orgs.), Cadernos Didácticos de Ciências – Volume 1. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário (DES), pp. 77-96.

Mayer, R.E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? American Psychologist, 59, 14–19.

Paas, F. Renkl, A. & Sweller, John. (2004). Cognitive Load Theory: Instructional Implications of the Interaction between Information Structures and Cognitive Architecture. Instructional Science. 32. 1-8.

Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. Educational Psychology Review, 10, 251–296.

Rainho, A. (2023) Atividades Laboratoriais no ensino das ciências – quando e como usar para promover uma aprendizagem eficaz. Tese de Doutoramento

apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
Sweller, J. (2016). Working Memory, long-term memory, and instructional design. Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 5, 360–367.
Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. Educational Psychology Review, 10, 251–296.
Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, Slava. (2011). Cognitive Load Theory. New York: Springer.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação (TDICE) implicações para o processo de ensino – aprendizagem

Josaphat Soares Neto (1), Vladiana Costa dos Santos (1), Maria do Socorro Costa dos Santos (1), Gilberto Santos Cerqueira (1), Maria José Costa dos Santos (1)

1 – Universidade Federal do Ceará – UFC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que garante o ensino e a aprendizagem integral e da qualidade nas escolas. Este documento enfatiza que o pensamento computacional não se trata apenas do uso de computadores ou programação, mas sim de como os desafios são abordados, como diversos problemas são resolvidos, como os padrões são identificados, como as informações relevantes são abstraídas e como os algoritmos são criados para encontrar soluções. Tem como objetivo introduzir o pensamento computacional no processo de ensino e aprendizagem de matemática, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação (TDICE) para a formação de professores, refletindo um currículo flexível e dinâmico que leva em consideração o desenvolvimento integral dos alunos nas escolas brasileiras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com procedimentos exploratórios. Baseia-se em estudos sobre a sociedade superinteligente, traduzida literalmente como Sociedade 5.0 e utiliza IoT, realidade aumentada, inteligência artificial e robótica, apoiadas pela Metodologia de Ensino da Sequência Fedathi. A pesquisa bibliográfica é realizada em documentos, artigos, em periódicos qualificados, teses e dissertações publicadas na plataforma da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O estudo envolve escolas públicas, tendo como público-alvo, alunos do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que professores e alunos precisam de maior acesso às TDICE. Isso envolve mudanças na formação de professores, na avaliação e no currículo oficial para que o pensamento computacional, por meio das TDICE, possa estar mais presente nas salas de aulas brasileiras. O tema é considerado relevante, visando, assim, ampliar o lócus da pesquisa. Para isso, contamos com o apoio da Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa (Funcap).

Keywords // Palavras-chave: tecnologia digitais, ensino fundamental, aprendizagem.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa edições, 70, 2011. Ed papers. 230p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.

BARONE, D. Sociedades Artificiais: A Nova Fronteira da Inteligência nas Máquinas. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

BERNARDO, N. Conheça o ChatGPT e suas possibilidades de uso na Educação, 2023, Nova Escola. Acesso em 25 de janeiro de 2024. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21620/conheca-o-chatgpt-e-suas-POSSIBILIDADES-de-uso-na-educacao.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, Brasília, 2017.

SANTOS, M. J. C. D. G-TERCOA: Uma década de formação e debate sobre a Educação Básica no Brasil. Revista Ensino em Debate, Fortaleza, v. 2, p. e2024002, 2024. DOI: 10.21439/2965-6753.v2.e2024002. Disponível em: https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/13. Acesso em: 15 ago. 2024.

Trabalho Digno na Docência: Implicações para a Satisfação e o Engagement no Trabalho

Cláudia Andrade (1), Paula C. Neves (1), Fátima Sousa Pereira (1), Carla Serrão (1)

1 - inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra

A satisfação no trabalho e o engagement na profissão docente têm sido amplamente estudados pelas suas implicações positivas quer na qualidade das aprendizagens dos alunos quer no bem-estar docente. Neste trabalho procura-se compreender as condições que promovem o engagement e a satisfação profissional dos docentes a partir do enquadramento teórico do conceito de Trabalho Digno. O conceito de Trabalho Digno é um conceito aspiracional proposto pela Organização Internacional do Trabalho, que constitui, atualmente, um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS-8) e que pode ser operacionalizado numa estrutura conceptual com sete dimensões: Princípios e valores fundamentais no trabalho; Tempo e carga horária de trabalho adequados; Trabalho gratificante e produtivo; Retribuição significativa para o exercício da cidadania; Proteção social; Oportunidades e Saúde e segurança. Com base num questionário foram recolhidos dados numa amostra de 341 docentes (educadores/as e professores/as do ensino básico e secundário) com o objetivo de verificar a relação entre as suas perceções de trabalho digno e a satisfação no trabalho e o engagement no trabalho. Os resultados indicam que cinco das dimensões do trabalho digno são preditores da satisfação no trabalho, a saber: Princípios e valores fundamentais no trabalho, Tempo e carga horária de trabalho adequados, Trabalho gratificante e produtivo, Oportunidades e Saúde e segurança. Para o engagement no trabalho apenas três das dimensões do trabalho digno têm valor preditivo: Trabalho gratificante e produtivo, Oportunidades e Saúde e segurança. Os resultados obtidos contribuem para ampliar o conhecimento teórico sobre o trabalho digno na profissão docente e fornecem dados para uma reflexão com vista à elaboração de recomendações para a (re)definição de políticas e implementação de medidas concretas para melhorar as condições de trabalho dos docentes, para fortalecer o seu desenvolvimento profissional e para promover o seu bem-estar.

Keywords // Palavras-chave: Trabalho Digno; Docentes; Satisfação; Engagement.

Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. Frontiers in Psychology, 7, 1–10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00407

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. Journal of Counseling Psychology, 63(2), 127–148. https://doi.org/10.1037/cou0000140

Ferraro, T., Pais, L., Rebelo Dos Santos, N., & Moreira, J. M. (2018). The Decent Work Questionnaire: Development and validation in two samples of knowledge workers. International Labour Review, 157(2), 243–265. https://doi.org/10.1111/ilr.12039

OCDE. (2018). O que dizem os docentes e diretores sobre os respetivos trabalhos. Talis 2018, 1–8.

OIT (1999). Decent Work. Report of the Director-General, International Labour Conference, 87th Session. Geneva.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short

questionnaire: a cross-national study. Educational and Psychological Measurement 66 (4), 701-716.

Metodologias ativas e literacia digital: uma experiência de PBL na formação inicial de professores

Carla Cristina Fernandes Monteiro (1)

1 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A sociedade digital contemporânea exige que a formação de professores ultrapasse a mera instrumentalização tecnológica, focando-se no desenvolvimento de uma literacia digital crítica. Esta proposta descreve uma metodologia de intervenção pedagógica implementada na Unidade Curricular de (sob anonimato), integrada na Licenciatura em Educação Básica da (instituição sob anonimato). A intervenção decorreu no 1.º semestre do ano letivo de 2025/2026 (n = 11). O objetivo é potenciar o sucesso académico dos futuros docentes através da articulação pedagógica entre a literacia digital e a educação literária, utilizando a metodologia Project-Based Learning (PBL).

A fundamentação teórica desta abordagem assenta nos princípios construtivistas e no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), promovendo um ambiente educativo inclusivo e flexível (CAST, 2024; Piscalho et al., 2022). A PBL é adotada como a "espinha dorsal" do processo de aprendizagem (Carretero et al., 2017), onde o projeto constitui o meio pelo qual o conhecimento é construído. Os estudantes são desafiados a assumir o papel de designers de aprendizagem, aplicando estratégias que culminam na conceção de Recursos Educativos Digitais (RED) focados no ensino do Português, destacando-se a criação de WebQuests e Roteiros Digitais de Leitura. Este processo exige que os estudantes identifiquem temas e obras literárias que possam ser potenciados pela tecnologia, articulando os diferentes domínios curriculares. A criação destes recursos digitais envolve a resolução de problemas autênticos (Pellegrino & Hilton, 2012) e o desenvolvimento de competências cognitivas de ordem superior.

A eficácia desta proposta pedagógica é reforçada por um modelo de avaliação formativa e contínua, no qual o feedback e o feedforward assumem um papel nuclear na orientação do percurso de aprendizagem. Através dos roteiros de aprendizagem e do scaffolding, são facultadas indicações que permitem aos estudantes realizar ajustes oportunos, assegurando um acompanhamento sistemático do progresso. Ao garantir espaço para a autorreflexão e metacognição, esta modalidade de avaliação promove a melhoria da qualidade técnica e pedagógica dos recursos produzidos, assegurando que os objetivos da unidade curricular sejam efetivamente apropriados e aplicados. Associada a uma aprendizagem ativa e significativa, esta abordagem contribui ainda para o reforço do envolvimento e da responsabilidade dos estudantes face à sua aprendizagem autónoma (Molina-Torres, 2022).

Os resultados obtidos no 1.º semestre de 2025-2026 evidenciam um impacto positivo da metodologia no sucesso académico dos estudantes, traduzido na melhoria da qualidade dos trabalhos produzidos, no aumento do envolvimento nas tarefas propostas e na progressiva autonomia na conceção de Recursos Educativos Digitais.

Conclui-se que esta abordagem, ao integrar metodologias ativas com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem e ao privilegiar uma avaliação formativa estruturada, contribui não apenas para a consolidação da literacia digital docente, mas também para a promoção efetiva do sucesso académico na formação inicial de professores. Ao alinhar-se com as orientações da transição digital, a proposta prepara futuros docentes para conceber ambientes de aprendizagem pedagogicamente fundamentados, tecnologicamente críticos e ajustados às exigências dos contextos educativos contemporâneos.

Keywords // Palavras-chave: Project-Based Learning; Literacia Digital; WebQuest.

Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the EU.

CAST (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Acesso em: 3 de outubro. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education.

Molina-Torres, M. P. (2022). Project-Based Learning for Teacher Training in Primary Education. Educ. Sci., 12, 647. https://doi.org/10.3390/educsci12100647

Pellegrino, J. W., and Hilton, M. L. (Eds.). (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Academies Press.

Financiamento: Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025.

ICRE2026-67884

Cuentos y álbumes ilustrados: innovación docente y ODS en la formacion inicial de maestras de Educación Infantil

Carme Pinya Medina (1), Maria Del Mar Oliver Barceló (1), Virginia Morcillo Loro (1)

1 - Universitat de les Illes Balears

La formación inicial de maestras de Educación Infantil requiere propuestas que conecten teoría y práctica y que, a la vez, favorezcan el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la reflexión, la creatividad y el compromiso social. En este marco, el uso de cuentos y álbumes ilustrados se ha consolidado como un recurso pedagógico con alto potencial para promover procesos de significación, reflexión crítica, educación emocional y transformación social (Neira & Martín-Macho, 2020; Van der Pol, 2012; Colomo, 2016). Esta comunicación presenta una innovación docente de carácter transversal implementada en el Grado de Educación Infantil (GEI), sustentada en una trayectoria del equipo en metodologías activas vinculadas al Aprendizaje Realista (Korthagen, 2010), la reflexión en la acción (Schön, 1993; Perrenoud, 2004) y el desarrollo de la identidad profesional docente (Morcillo et al., 2025), incorporando además la perspectiva de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Partiendo de evidencias previas del GEI en coordinación interdisciplinar (Morcillo et al., 2023) y en proyectos vinculados a ODS e interculturalidad (Oliver-Barceló et al., 2022), se identificó la necesidad de articular un proyecto común que integrara la literatura infantil como herramienta compartida entre asignaturas. Los objetivos fueron: (1) incrementar el uso del cuento y el álbum ilustrado como recurso pedagógico transversal; (2) desarrollar competencias docentes clave (reflexión, pensamiento crítico, creatividad y habilidades narrativas); (3) integrar los ODS –especialmente igualdad, sostenibilidad y cultura de paz– en la formación inicial; (4) mejorar la coordinación horizontal y vertical entre asignaturas; y (5) crear un catálogo de literatura infantil de calidad, con criterios narrativos y estéticos, que facilitara el diseño de propuestas didácticas conectadas con situaciones reales.

La innovación se desarrolló mediante una metodología participativa y coordinada, con profesorado de 10 asignaturas del grado. Las acciones principales incluyeron: reuniones periódicas de coordinación para consensuar criterios y compartir metodologías; creación colaborativa de un catálogo/banco de cuentos y álbumes ilustrados; implementación de actividades activas y vivenciales basadas en literatura infantil, alineadas con competencias de cada asignatura; y un sistema de valoración de la innovación mediante una metodología eminentemente cualitativa basada en la autorreflexión, entrevistas, informes y cuestionarios abiertos. Los resultados preliminares apuntan a un incremento del uso de literatura infantil en el GEI, un elevado grado de satisfacción por parte del alumnado y del profesorado, una mejora percibida de la capacidad crítica del alumnado ante la literatura infantil, una mayor coherencia interasignaturas y una integración más explícita de los ODS en las propuestas didácticas. Como líneas de mejora, se plantea profundizar en la formación docente en literatura infantil, ampliar el banco de recursos y continuar con el desarrollo de las propuestas implementadas.

Keywords // Palavras-chave: Innovación docente; Literatura Infantil; ODS.

Colomo Magaña, E. (2016). Pedagogy of Death and Mourning Process. Stories as Didactic Resource. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion, 14(2), 63–77. https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004

Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68(24), 83-101. https://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/impresa/151

Morcillo, V., Pinya, C.; Ferrer-Ribot, M & Oliver-Barceló, M. (2025). Teaching identity in early childhood education: a life story, Teacher Development, https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2452644

Morcillo, V., Oliver-Barceló, M., Ferrer-Ribot, M., & Rosselló, M. R. (2023). Coordinación interdisciplinar en el Grado de Educación Infantil: Mejoras y oportunidades. En J. Bermúdez & M. Martín (Eds.), La palabra a través: diálogos entre el pensamiento, la palabra y el cuerpo. Dykinson.

Neira Piñeiro, M. R., & Martín-Macho Harrison, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como recurso para el aula. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 24(2), 224–250. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076

Oliver-Barceló, M., Ferrer, M. & Morey, M., (2022). Multiculturalidad y educación artística en el currículum de educación infantil. Cadernos de Pesquisa, 52, 0100-1574. https://doi.org/10.1590/198053148865

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.

Schön, D. (1993). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.

van der Pol, C. (2012): Reading Picturebooks as Literature: Four-to-Six-Year-Old Children and the Development of Literary Competence. Children's Literature in Education, 43, 93-106.

ICRE2026-68216

Who Is Prepared for the Emancipatory Classroom? Rethinking Teacher Education in Light of the Authority–Autonomy Paradox

Ivana Zagorac (1)

1 - Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb

This paper examines the professional implications of understanding education as an emancipatory practice, with specific emphasis on the role of teachers in supporting the emancipation of their students. In democratic societies, education is frequently associated with the development of autonomy, critical judgment, and freedom from unreflected dependence. Yet this aim is marked by a structural paradox: emancipation from authority requires the mediation of authority. Within formal education, teachers are positioned as necessary figures of authority in a process that ultimately seeks to render students independent. The presentation revisits this paradox through three theoretical models of the teacher's role in emancipatory education and interprets them in light of teacher education and professional development.

The first model conceptualises the teacher as professional authority and guide. Here emancipation is understood as a gradual transition from heteronomy to autonomy, supported by the teacher's authority. The teacher is responsible for structuring learning processes that cultivate independent reasoning and moral responsibility. However, this model raises a crucial question: how are teachers themselves prepared to exercise authority in ways that foster autonomy rather than reinforce dependence? Does the initial teacher education offer sufficient guidance for navigating this normative tension?

The second model presents the teacher as a facilitator of critical reflection. Emancipation is interpreted as the capacity to question ideological structures and implicit power relations. Here the teacher's task is to enable critical distance and reflexivity. Yet this presupposes that teachers possess the ethical and professional resources required to mediate such processes. If teachers are to cultivate critical agency in students, they themselves must be capable of reflective and critical engagement with knowledge, institutions, and their own professional roles. The task of initial teacher education thus should focus on providing future teachers with the appropriate tools for such task.

The third model approaches the teacher as a dialogical partner in a relationship grounded in epistemic equality. Emancipation here rests on trust in the learner's intellectual capacities and on pedagogical practices that decentralise hierarchical authority. While this model seeks to minimise asymmetry, it does not eliminate the teacher's responsibility; rather, it transforms it. Again, the question arises: what form of professional preparation equips teachers to sustain such dialogical and participatory practices within institutional constraints?

Across all three models, a shared problem becomes visible: although education is normatively charged with emancipatory aims, teacher education programmes often do not explicitly prepare future teachers for this task. The paper therefore offers a philosophical-conceptual framework intended to inform the design of initial teacher education and continuing professional development. By clarifying the normative assumptions and professional demands embedded in different understandings of emancipation, the study seeks to contribute to discussions on how teachers can be more adequately prepared for the emancipatory responsibilities attributed to them within contemporary education.

Keywords // Palavras-chave: emancipation, authority, conceptual framework.

Plataforma Colaborativa com IA para Formação Permanente em Linguagens no Ensino Médio: pesquisa-ação interinstitucional nas Universidades Estaduais da Bahia

Izabel Cristina Lima Dias Alves (1), Sayonara Miranda Oliveira (1), Cristiano santÁnna Bahia (2)

1 - Universidade do Estado da Bahia
2 - Universidade Estadual de Santa Cruz

O estudo propõe a criação e implementação de uma plataforma digital colaborativa entre as Universidades Estaduais da Bahia (UESC, UNEB, UEFS e UESB) e escolas públicas estaduais, com foco na formação permanente de professores do Ensino Médio da área de Linguagens. A iniciativa integra ensino, pesquisa e extensão de forma regionalizada e participativa, criando um espaço de troca de saberes e de práticas pedagógicas contextualizadas aos Territórios de Identidade. O estudo responde ao desafio de aproxima a universidade e escola, e assume a formação docente como processo emancipador, crítico e ético, que articula teoria e prática e valoriza a experiência do professor da educação básica. No cenário contemporâneo, tecnologias digitais e inteligência artificial passam a compor esse horizonte formativo ao ampliar acesso a recursos, apoiar colaboração e permitir personalização de percursos, desde que usadas de modo pedagógico e responsável. O estudo pretende analisar como o desenvolvimento e a implementação de uma plataforma digital colaborativa baseada em IA, construída entre as universidades estaduais e a educação básica, promove a formação pedagógica permanente de docentes de Linguagens no Ensino Médio. Especificamente, o projeto busca: (i) mapear ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica das universidades relacionadas à formação permanente; (ii) identificar percepções de professores da rede estadual sobre o papel das universidades na formação e na inovação pedagógica; (iii) desenvolver colaborativamente uma plataforma interinstitucional para troca de experiências e práticas inovadoras mediadas por IA; e (iv) monitorar e analisar o impacto da plataforma como processo formativo. A pesquisa adota abordagem qualitativa e caráter descritivo, utilizando o método da pesquisa-ação colaborativa. O locus envolve escolas públicas estaduais de Ensino Médio (prioritariamente em Linguagens) e representantes institucionais da Secretaria de Educação, Secretaria de Ciência e Tecnologia, coordenações escolares, pró-reitorias e Núcleos de Inovação Tecnológica das universidades. A coleta de dados inclui: levantamento documental e análise de portais institucionais (universidades e órgãos parceiros) para mapear iniciativas; entrevistas semiestruturadas com representantes; questionários com questões abertas e fechadas aplicados a docentes; encontros formativos presenciais e/ou online para escuta, formação e co-criação da plataforma; e instrumentos avaliativos e de feedback para acompanhamento do uso e do impacto. A análise utiliza análise de conteúdo para dados qualitativos e estatística descritiva para dados quantitativos, com triangulação e validação cruzada. O produto educacional consiste em uma plataforma colaborativa construída coletivamente, com módulos formativos, fóruns de troca, laboratórios virtuais, banco de recursos, relatórios interativos e funcionalidades de IA para personalização e interação, assegurando princípios éticos, confidencialidade e integridade dos dados sob apreciação de Comitê de Ética. Espera se que a plataforma fortalecerá redes de colaboração universidade–escola e ampliará a formação de professores de Linguagens com base em práticas inovadoras e contextualizadas. E que os resultados, favoreça a melhoria das práticas docentes, fortaleça a integração entre ensino, pesquisa e extensão, produza conhecimento e indicadores de impacto para subsidiar políticas públicas de formação continuada.

Keywords // Palavras-chave: formação docente; inteligência artificial.

AUSUBEL, David Paul. Psicologia educacional: uma visão cognitiva. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVASSANI, Thiago Bernardo; ANDRADE, Joana de Jesus de; MARQUES, Rosebelly Nunes. Integração das TDIC na formação de professores: aproximações entre o modelo TPACK e a abordagem sociocultural. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e41245, 2024. DOI: 10.1590/0102-469841245. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/download/41245/45928/206780

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçales. O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores: uma experiência na licenciatura em matemática. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2020. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf>. Acesso em 23/08/2023.

DUCI, Juliana Rossi; GOMES, Luiz Roberto; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Ensino plataformizado sob o influxo da inteligência artificial: novo canto das sereias? Educação & Sociedade, v. 46, 2025. DOI: 10.1590/es.296544. Disponível em: https://doi.org/10.1590/es.296544.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOLB, David A. Aprendizagem experiencial: a experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Porto Alegre: Bookman, 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.
LUCENA, Carlos José Pereira de. Informática na educação: integração curricular no cotidiano escolar. São Paulo: Artmed, 2000.
MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.
SILVA, Jackeline Sousa; SÁ, Cícera Alves Agostinho de. Inteligência artificial generativa aplicada ao ensino inclusivo de linguagens. Revista Exitus, v. 14, e024054, 2024. DOI: 10.24065/re.v14i1.2738. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/issue/view/58

Conhecimento Especializado do Conteúdo sobre Medida na formação inicial de professores

Catarina Vasconcelos Gonçalves (1), Alexandra Gomes (2)

1 - Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Viana de Castelo
2 - Instituto da Educação da Universidade do Minho

O presente estudo investiga o Conhecimento Matemático para Ensinar o tema medida, demonstrado por futuros professores do Ensino Básico, com foco no Conhecimento Especializado do Conteúdo (SCK). Este domínio, tal como definido por Ball, Thames e Phelps (2008), envolve a capacidade de analisar resoluções de alunos, identificar erros, interpretar raciocínios e explicitar o que dizer para promover a compreensão matemática.

A pertinência do estudo decorre da relevância da medida, em muitos contextos, como forma de desenvolver o Pensamento Matemático dos alunos (NCTM, 2000; OCDE, 2010). O entendimento do tema de Medida e as noções de medida favorecem a conexão entre a Geometria e os Números, áreas particularmente críticas em termos de ensino e de aprendizagem (Clements & Sarama, 2007). Contudo, a aprendizagem de conceitos de medida – como grandezas, unidades, sistemas de medição e estimativas – exige mais do que a aplicação correta de procedimentos. Implica a compreensão das relações entre atributos mensuráveis e a capacidade de distinguir grandezas próximas, como comprimento e área ou volume e capacidade (Baturo & Nason, 1996; Clements & Stephan, 2004, Van de Walle et al., 2014).

Esta investigação trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com apoio de análise quantitativa descritiva. Analisaram-se respostas de 29 estudantes, do primeiro ano de licenciatura em Educação Básica, a duas questões de um questionário diagnóstico, que mobilizavam Conhecimento Especializado do Conteúdo (SCK). As tarefas requeriam que estes futuros professores analisassem resoluções apresentadas por alunos, identificassem erros e explicitassem o que diriam para apoiar a compreensão conceptual. Uma questão incidia sobre o processo de medição de comprimentos com uma régua; a outra sobre o cálculo da medida área de um retângulo.

Os resultados mostram que todos os participantes foram capazes de identificar o erro no processo de medição apresentado pelo aluno. A maioria explicaria que a medição deve ser iniciada no zero da régua. Contudo, as justificações apresentadas revelam predominantemente um caráter normativo, centrado na regra, raramente explicitando o significado da unidade ou a natureza iterável da medida. Sobre a questão referente à área do retângulo, apesar de todos identificarem o erro no procedimento apresentado pelo aluno, quase todos os intervenientes referem apenas a fórmula matemática do cálculo da área. Somente dez dos 29 participantes identificam corretamente a unidade de medida da área, o metro quadrado, evidenciando fragilidades na articulação entre o significado geométrico do conceito, a expressão algébrica, e a unidade associada.

Os resultados sugerem que, embora os futuros professores demonstrem a capacidade para reconhecer erros evidentes, o seu Conhecimento Especializado do Conteúdo revelou fragilidades, na medida em que não revelaram conhecimento conceptual em nenhuma das duas questões. Estes dados reforçam a importância de integrar, na formação inicial, tarefas que promovam a análise de produções de alunos e a explicitação do significado matemático subjacente às regras e fórmulas, particularmente no domínio da medida.

Keywords // Palavras-chave: Conhecimento professor, Medida, formação professores.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389–407. https://doi.org/10.1177/0022487108324554

Baturo, A. R., & Nason, R. A. (1996). Student teachers' subject matter knowledge within the domain of measurement. Educational Studies in Mathematics, 31(3), 235–268.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. In F. K. Lester (Ed.), Second handbook of research on mathematics teaching and learning (pp. 461–555). Information Age Publishing.

Clements, D. H., & Stephan, M. (2004). Measurement in pre-K to grade 2 mathematics. In D. H. Clements, J. Sarama & A.-M. DiBiase (Eds.), Engaging young children in mathematics (pp. 299–317). Routledge.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. NCTM.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (Vol. I). OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264091450-en

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally (8th ed.). Pearson.

ICRE2026-69180

Cooperar & Compreender: os contributos da Aprendizagem Cooperativa para a compreensão na leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sónia Maria dos Santos Peres Moreira (1), Ana Sofia Lopes (1), Beatriz Magalhães (1), Martinho Cordeiro (1)

1 – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

A compreensão na leitura consiste num processo complexo, que integra competências linguísticas, desde o nível da palavra ao do texto, e processos cognitivos como a memória, a inferência e a ativação do conhecimento prévio (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Pereira, 2010; Cain & Oakhill, 2009). Considerando que, como afirma Viana et al. (2010, p. 10), "ler é compreender", urge que o ensino da leitura se paute pela intencionalidade, pela sistematicidade e pela reflexão, abarcando os diferentes níveis de compreensão, nomeadamente literal, inferencial, reorganizativa e crítica (Giasson, 1993). Estes níveis configuram um continuum de complexidade e interdependência, sendo essencial que o professor promova tarefas diversificadas que não se cinjam à mera identificação de informação explícita, mas que fomentem o pensamento crítico e autónomo (Amor, 2011).

Neste contexto, a Aprendizagem Cooperativa (AC), enquanto metodologia promotora de aprendizagens ativas que se centra no trabalho em grupo cuidadosamente estruturado, assegurando a interação entre alunos (Fathman & Kessler, 1993; Moreira, 2019), afigura-se uma metodologia pertinente para favorecer o desenvolvimento da compreensão na leitura.

Como referem Arends (2008), Johnson, Johnson e Holubec (1998), Slavin (1995) e Silva, Lopes e Moreira (2018), este modelo exige cooperação e interdependência nas estruturas de tarefa, objetivos e recompensa. Assim, promove-se a responsabilidade individual e a interdependência positiva, bem como ultrapassam-se as limitações das metodologias mais tradicionais, em que o aluno assume o papel de recetor passivo. Desta forma, cria-se um ambiente de aprendizagem mais participativo, no qual os alunos constroem conhecimento em conjunto, desenvolvem competências sociais e comunicacionais e se tornam agentes ativos do seu próprio processo educativo. Para além disso, a interação constante entre pares favorece o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas de forma colaborativa e a valorização da diversidade de perspetivas, contribuindo para aprendizagens mais profundas, significativas e duradouras (Pujolàs & Lago, 2023).

Reconhecendo a necessidade de repensar as estratégias adotadas na compreensão de textos e a relevância da AC, nesta comunicação, será apresentada uma prática pedagógica implementada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. As atividades incidiram na exploração do texto literário A princesa e a ervilha de Hans Christian Andersen, integrando os diferentes níveis de compreensão na leitura e promovendo, simultaneamente, uma articulação interdisciplinar com a Matemática. Ao longo da intervenção, foi utilizado o método Think-Pair-Share (Lyman, 1987), que articula reflexão individual, discussão em pares, partilha em pequenos grupos e sistematização em grande grupo, encoraja a elaboração de respostas a um nível superior pelos alunos promovendo o seu envolvimento na tarefa. Este método de AC permitiu aos alunos explicitar raciocínios, confrontar interpretações e construir significados de forma colaborativa.

O exemplo analisado evidencia que a integração da Aprendizagem Cooperativa com o ensino explícito da compreensão leitora se revela uma abordagem robusta para ensinar a ler, favorecendo simultaneamente a discussão semântica e o exercício do pensamento crítico.

Keywords // Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa; Compreensão na leitura.

Amor, E. (2011). Compreensão na leitura: Natureza, estratégias e dificuldades. Porto Editora.

Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar. McGraw-Hill.

Cain, K. & Oakhill, J. (2009). Reading Comprehension Development from 8 to 14 years. The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.). Beyond Decoding. The Behavioraland Biological Foundations of Reading Comprehension (pp. 143-176).The Guildford Press.

Fathman, A. K., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. Annual Review of Applied Linguistics, 13, 127–140.

Giasson, J. (1993). A Compreensão na Leitura. Edições ASA.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). Advanced Cooperative Learning (3rd Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.

Lyman, F. (1987). Think-Pair-Share: An Ending Teaching Technique. MAA-CIE Cooperative News, 1, 1-2.

Moreira (coord.), 2019. Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular. Edições Pactor.

Pujolàs, P., & Ramón, J. (2023). Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo (2.ª ed.). Ediciones Octaedro, S.L.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University.

Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). Cooperar na sala de aula para o sucesso. Edições Pactor.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Edições Almedina.

Conhecimentos para o Ensino Inicial da Leitura e Escrita: Uma Revisão Sistemática da Literatura (2014-2024)

Jan Peter Augusto Jaime (1)(2), Célia Oliveira (3), João Lopes (2)

1 - Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi)
2 - Escola de Psicologia, Universidade do Minho
3 - Hei-Lab Human-Environment Interaction Lab, Universidade Lusófona do Porto

Esta revisão sistemática teve como objectivo identificar os conhecimentos considerados fundamentais para o ensino eficaz da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino básico, bem como analisar os conteúdos e métodos de ensino abordados na formação inicial e contínua de professores. A partir da triagem de 1.078 estudos nas bases de dados Scopus, ERIC e Web of Science, 16 estudos cumpriram os critérios de inclusão e foram analisados e codificados. Os resultados indicam que conhecimentos linguísticos fundamentais, como a consciência fonológica, bem como competências de literacia, incluindo a compreensão leitora e a produção textual, são frequentemente pouco explicitados na formação inicial de professores. Abordagens formativas baseadas em modelagem, prática guiada e reflexão sistemática revelam maior eficácia na promoção de práticas pedagógicas consistentes. A revisão evidencia ainda lacunas significativas na investigação sobre a formação contínua e em serviço. Estes resultados têm implicações relevantes para a concepção de programas de formação e para a formulação de políticas educativas, particularmente em contextos africanos, reforçando a necessidade de um maior alinhamento entre conteúdos, métodos e contextos formativos para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Keywords // Palavras-chave: formação de professores; leitura; escrita.

Adamu, A., Tsiga, A. U., & Zuilkowski, S. S. (2020). Teaching reading in northern Nigeria: the challenges of large class size. Pedagogy, Culture and Society, 1–18. https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1794948

Adejumo, T., Schrodt, K., & Elleman, A. (2025). A National Survey of Teachers on Early Literacy: Assessing Nigerian Reading Teachers' Knowledge, Perception and Practices on Reading Instruction. Reading Psychology. https://doi.org/10.1080/02702711.2025.2453193

Barendsen, E., & Henze, I. (2019). Relating teacher PCK and teacher practice using classroom observation. Research in Science Education, 49(5), 1141–1175. https://doi.org/10.1007/s11165-017-9637-z

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. Psychological Science in the Public Interest, 19(1), 5–51. https://doi.org/10.1177/1529100618772271

Chan, K. K. H., & Hume, A. (2019). Towards a consensus model: Literature review of how science teachers' pedagogical content knowledge is investigated in empirical studies. In Springer (pp. 3–76).

Cullen, K., & Townsin, L. (2024). Inside the teachers' toolbox: How experienced primary school teachers are equipped to teach vocabulary and word knowledge. Journal of Pedagogical Research, 8(3), 279–300. https://doi.org/10.33902/JPR.202428465

Hall, C., Solari, E. J., Hayes, L., Dahl-Leonard, K., DeCoster, J., Kehoe, K. F., Conner, C. L., Henry, A. R., Demchak, A., Richmond, C. L., & Vargas, I. (2023). Validation of an instrument for assessing elementary-grade educators' knowledge to teach reading. Reading and Writing. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10456-w

König, J., Hanke, P., Glutsch, N., Jäger-Biela, D., Pohl, T., Becker-Mrotzek, M., Schabmann, A., & Waschewski, T. (2022). Teachers' professional knowledge for teaching early literacy: conceptualization, measurement, and validation. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 34(4), 483–507. https://doi.org/10.1007/s11092-022-09393-z

Nicholson, T. (1986). Reading is not a guessing game-the great debate revisited. Reading Psychology, 7(3), 197–210. https://doi.org/10.1080/0270271860070307

Shulman, L. (1981). Disciplines of Inquiry in Education: An Overview. Educational Researcher. http://er.aera.net

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Research.

Taniguchi, K. (2022). The impact of pre-primary education on primary student achievement: evidence from SACMEQ III. International Journal of Early Years Education. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2137783

Tillin, J. (2023). The university role in new teacher learning – why it matters: Teach First trainee perspectives. London Review of Education, 21(1). https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.03

Yisihak. E, & Damtew. A. (2024). Primary school English teachers' practice of teaching early grade reading. Social Sciences and Humanities Open, 9. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100840

Educação Especial Inclusiva na formação inicial de professores de Educação Física: um estudo documental comparado

Luciana Carlena Correia Velasco Guimarães (1)(2), Kayala Oliveira Souza (1)(3), Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa (1)

1 – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
2 – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP)
3 – Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

O presente estudo tem como objetivo comparar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física de três Instituições de Ensino Superior do Brasil, localizadas no Amapá, na Bahia e em São Paulo, e verificar como incorporam componentes curriculares e práticas formativas alinhados aos pressupostos da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Parte-se do entendimento de que a formação inicial de professores constitui elemento estratégico para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos, conforme estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na Lei nº 9.394/1996 e na Lei nº 13.146/2015.

A investigação, de natureza qualitativa e delineamento documental, fundamenta-se na análise comparativa dos PPC, das matrizes curriculares, tomando como referência as exigências legais relacionadas à formação docente e ao direito à educação. Consideram-se, ainda, as orientações da Resolução nº 4/2024, que reafirma a centralidade da inclusão, da diversidade e da equidade na organização curricular das licenciaturas.

A análise evidencia diferentes níveis de institucionalização da Educação Especial Inclusiva nos currículos investigados. Na instituição baiana, identifica-se maior densidade formativa, com a presença de componentes curriculares obrigatórios dedicados à Atividade Motora Adaptada, à Libras, à Educação Física Inclusiva, ao Estágio IV (Educação Física na Educação Especial) e a Conhecimento e Metodologia dos Esportes IV (Esportes Adaptados e Paralímpicos). Como optativa tem Atendimento Educacional Especializado. A organização curricular apresenta articulação mais consistente entre fundamentos legais, conteúdos específicos e experiências práticas, incluindo estágio supervisionado com possibilidade de atuação em contextos inclusivos. Tal estrutura demonstra alinhamento mais explícito às exigências da legislação vigente, especialmente no que tange à formação de professores aptos a garantir a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Na instituição paulista, observa-se abordagem transversal da temática, distribuída em componentes de fundamentos pedagógicos e metodologias do ensino, porém sem componente específico obrigatório voltado exclusivamente à Educação Especial Inclusiva. Embora o discurso institucional mencione inclusão e diversidade, a materialização em competências voltadas à acessibilização curricular e ao planejamento de práticas acessíveis mostra-se limitada. Há dois componentes obrigatórios: Libras e Educação Física Adaptada, e como optativa, Libras II.

No caso da instituição amapaense, o PPC evidencie compromisso institucional com valores como inclusão e diversidade, constata-se que a incorporação da Educação Especial ocorre de forma mais genérica à acessibilidade pedagógica e às adaptações metodológicas no contexto da Educação Física. O currículo contempla os componentes Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Sistema Braile e suas Tecnologias, Libras, Educação Física Escolar para Pessoas com Deficiência e Estágio Integrado em Educação Inclusiva.

Constata-se que, apesar do robusto arcabouço legal brasileiro que assegura o direito à educação inclusiva e orienta a formação docente, a efetiva integração da Educação Especial nos cursos de Licenciatura em Educação Física ainda se apresenta de maneira desigual. A comparação entre os PPC revela que o alinhamento normativo não garante, por si só, a consolidação de práticas formativas coerentes com a perspectiva inclusiva. Torna-se, portanto, imprescindível que as instituições revisem seus currículos, qualifiquem as experiências práticas e fortaleçam a articulação entre legislação, teoria e prática pedagógica na formação inicial.

Keywords // Palavras-chave: Educação Especial; Formação Inicial; Licenciatura.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 2024. Estabelece diretrizes complementares para a organização curricular dos cursos de licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2024.

ICRE2026-71518

Educação e erotismo: Perspectivas para a formação de professores de dança no ensino superior

Matheus dos Anjos Margueritte (1)

1 - Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Este trabalho, de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, apresenta as discussões iniciais da tese de doutoramento em andamento do pesquisador, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (Brasil), com período de estágio doutoral-sanduíche no setor de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal), cuja pergunta disparadora é: qual o espaço possível para o erotismo na formação inicial de professores? Diante das ondas conservadoras que assolam nossas salas de aula, trazer o erotismo para o debate educacional se apresenta como uma tentativa de afirmar a relevância e centralidade do corpo como forma de revitalizar o desejo pelo aprender e pelo conhecimento. No campo metodológico, participaram do processo investigativo 10 estudantes do curso de licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná, professores em formação, cuja recolha de dados se deu através de práticas performativas em uma cadeira obrigatória da grade curricular do curso e, posteriormente, entrevistas semi-estruturadas com os participantes. Os dados foram analisados a partir das reflexões sobre erotismo propostas por bell hooks (2019), Audre Lorde (2023) e Byung Chul-Han (2021), de forma a situá-las no campo educacional, sobretudo para a formação de professores de dança: trata-se de um trabalho que intenta ampliar as noções de erotismo na Educação, entendendo-o como uma epistemologia possível. Os resultados indicam que há um duplo movimento necessário para que a aproximação entre educação e erotismo seja uma perspectiva possível na formação de professores, sendo elas: I) a ampliação da noção de erotismo, de modo a romper com os significados reducionistas do termo, em geral, voltados ao campo da sexualidade; II) a criação de espaços de ensino-aprendizagem que considerem o corpo em sua diversidade de existências, por meio da escuta e acolhimento de presenças dissidentes. Por fim, o estudo ainda reflete sobre os entraves estruturais e políticos do ensino de Artes na educação básica no Brasil, especificamente da Dança, demonstrando os desafios e as possibilidades de uma docência permeada pelo erotismo.

Keywords // Palavras-chave: EROTISMO; EDUCAÇÃO; DANÇA.

HAN, Byung-Chul. Agonia do Eros. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2021.

hooks, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte-MG: Autêntica Editora, 2019, p.145-156.

LORDE, Audre. Usos do erótico: o erótico como poder. Tradução de: Ed. Tate Ann. In: LORDE, Audre. Irmã outsider: ensaios e conferências. Belo Horizonte-MG: Editora Autêntica, 2023, p-67-74.

Práticas de Avaliação no Ensino Superior: Contributos de um Programa de Desenvolvimento Profissional

Rute Sónia Loureiro de Moura (1)

1 - Universidade de Évora

A inovação pedagógica tem ganho destaque nas Instituições de Ensino Superior (IES) que envidam esforços de qualificação do corpo docente orientado para as temáticas pedagógicas (Almeida et al., 2022). A procura de práticas inovadoras nas IES surge aliada à qualidade, nomeadamente no que respeita à prática avaliativa dos estudantes. Neste contexto, a avaliação pedagógica tem vindo a ser perspetivada como um processo que envolve docentes e estudantes (Cid et al., 2023) e como uma componente central da pedagogia, em que os professores devem questionar as suas práticas para as compreender e aperfeiçoar (Almeida et al., 2022). O Desenvolvimento Profissional efetivo surge como uma aprendizagem profissional estruturada que resulta em mudanças no conhecimento e na prática do professor (Darling-Hammond et al., 2017), tem sido um fator decisivo para alcançar a qualidade educacional (Espinoza Freire et al., 2021) revelando impacto na eficácia do ensino, na auto-eficácia, nos resultados dos alunos e na satisfação profissional (Fabriz et al., 2021; Vilppu et al., 2019; Ödalen et al., 2019; Flores & Day, 2006).

Esta investigação centra-se no Programa de desenvolvimento profissional de docentes com foco em práticas de ensino e de avaliação promotoras de aprendizagens dos estudantes, realizado na Universidade de Évora no ano letivo 2024/2025, no âmbito do projeto IPI Sucesso+ | Inovação e Integração para a promoção do sucesso escolar e redução do abandono dos estudantes inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez, da Universidade de Évora.

Inserindo-se num paradigma interpretativo, de abordagem qualitativa, esta investigação tem como objetivos: (1) documentar o desenvolvimento de um Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) de docentes do ensino superior, baseado em práticas docentes e na colaboração entre pares, com foco na avaliação pedagógica dos estudantes; (2) identificar o efeito desse PDP na prática dos docentes participantes relativamente à avaliação das aprendizagens dos estudantes. Como instrumentos de recolha de dados foram usados o diário de bordo do investigador, materiais dos formandos e entrevistas semiestruturadas. O estudo aponta para a superação de desafios iniciais relativos à avaliação, através da adoção de ferramentas como as rúbricas, que permitiram benefícios claros para os estudantes (melhor desempenho académico, maior organização nas tarefas e redução de ansiedade). Regista-se uma tendência para a mudança de perspetiva dos professores face à avaliação, menos como classificação e mais como processo para ajudar a aprender.

Keywords // Palavras-chave: Ensino Superior; Desenvolvimento Profissional; Avaliação.

Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). Inovação pedagógica no ensino superior - Cenários e caminhos de transformação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/nacional/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_ Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf

Cid, M., Fialho, I., & Borralho António. (2023). Avaliação pedagógica no ensino superior: possibilidades de melhoria e inovação (Universidade Évora). https://www.ipisucesso.uevora.pt/wp-content/uploads/2024/02/ebook_avaliacao-pedagogica-no-ensino-superior_possibilidades-de-melhoria-e-inovacao_f.pdf

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Espinoza Freire, E. E., Lópes Crespo, G. A., & Rad Camayad, Y. (2021). O desenvolvimento profissional do professor como factor associado à qualidade educacional e ao desempenho escolar. Revista Conrado, 17(82), 77–85.

Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S., Schulze-Vorberg, L., Ulrich, I., & Horz, H. (2021). How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge. Higher Education Research & Development, 40(4), 738–752. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1787957

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22(2), 219–232. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Schaffer, J. K., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. Higher Education Research & Development, 38(2), 339–353. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955

Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L., & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations. Instructional Science, 47(6), 679–709. https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z

Cartografias Afetivas da Formação Inicial de Professores(as) com os cotidianos da educação especial inclusiva: tecendo práticassaberes para além do laudo.

Maria Quitéria Afonso (1), Eglê Betânia Portela Wanzeler (1)

1 - Universidade do Estado do Amazonas

O presente trabalho analisa as repercussões do Programa Assistência à Docência (PAD), desenvolvido em 2025 pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Atuando de forma transversal em 78 turmas comuns, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Salas de Recursos, o PAD reconhece a escola pública amazônica como um território vivo, contraditório e eminentemente produtor de saberes.

Objetivos:

O principal objetivo do projeto é tensionar e ressignificar os modelos tradicionais de formação inicial e de Educação Especial Inclusiva, analisando como a imersão de assistentes à docência (ADs) no "indomável cotidiano" subverte as lógicas tecnicistas e hegemônicas. Busca-se evidenciar a transição da inclusão escolar de um paradigma normativo-burocrático (focado no laudo) para uma práxis relacional, fundamentada na escuta sensível das famílias e no afeto.

Orientação Teórica:

A base epistemológica do programa assume uma postura contra-hegemônica. Empregamos o pensamento decolonial latino-americano (Quijano, 2005; Walsh, 2010; Mignolo, 2003) para romper com as colonialidades do saber, valorizando raízes ancestrais, oralidades e identidades amazônicas frente a modelos eurocentrados. Para afastar a concepção prescritiva de currículo, mobilizamos William Pinar (2007) e sua noção de currere, concebendo a escolarização como o curso da vida e da experiência autobiográfica. Sob a ótica filosófica de Deleuze e Guattari (1997), a escola é cartografada como um território existencial em constante movimento. As urgências da inclusão não são acolhidas como problemas, mas como acontecimentos singulares – forças que desterritorializam o sistema e exigem a invenção de novos arranjos rizomáticos e vitais.

Metodologia:

Do ponto de vista metodológico, o estudo inscreve-se na pesquisaformação "nosdoscom" os cotidianos escolares (Alves, 2001), onde investigar, formar e narrar fundem-se. Mobiliza-se o pensamento de Michel de Certeau (1994) para evidenciar as "táticas" astuciosas dos praticantes ordinários da escola diante das "estratégias" engessadas impostas pelo macrossistema. A ação imersiva do PAD utilizou a docência compartilhada, "escutatórias" empáticas e a elaboração colaborativa de Sequências Didáticas enraizadas nas fábulas e nas ecologias da Amazônia, tendo as "escrevivências" como instrumento de registro e reflexão.

Considerações Finais:

Conclui-se que o PAD se consolida como um dispositivo ético-político de resistência, revelando que a verdadeira docência inclusiva se forja na abertura ao acontecimento, nas táticas cotidianas e em um engajamento decolonial com a vida no chão da escola.

Keywords // Palavras-chave: Formação. Cartografia. Decolonialidade. Cotidianos. Currículos.

ALVES, N. (2001). Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. Em N. Alves & R. Garcia (Orgs.), O sentido da escola (pp. 15-38). Rio de Janeiro: DP&A.

CERTEAU, M. de. (1994). A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1997). Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 4). São Paulo: Editora 34.

MIGNOLO, W. (2003). Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG.

PINAR, W. F. (2007). O que é a teoria do currículo? Porto: Porto Editora.

QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em E. Lander (Org.), A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais (pp. 117-142). Buenos Aires: CLACSO.

WALSH, C. (2010). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Em V. Candau (Org.), Educação intercultural na América Latina (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7Letras.

WANZELER, E. B. P. et al. (2025). Relatório Final do Programa Assistência à Docência (PAD). Manaus: Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (Lepete), UEA / Semed.

Saberes Docentes na Sequência Fedathi

Raimundo Nonato Barbosa Cavalcante (1), José Gleison Alves da Silva (1), Daniel Brandão Menezes (1)

1 - Universidade Estadual do Ceará

O cenário educacional contemporâneo exige a suplantação de modelos tradicionais e conteudistas, demandando metodologias que favoreçam o protagonismo discente e posicionem o professor como um mediador ativo do processo de aprendizagem (Mendonça; Oliveira; Borges Neto, 2020). Nesse contexto geral, compreender a base de conhecimentos que fundamenta a prática do educador torna-se essencial para o aprimoramento da formação profissional. O contexto específico desta pesquisa situa-se na intersecção entre a epistemologia da prática docente, onde a prática configura como um local de produção de saberes (Tardif, 2014) e a aplicação da Sequência Fedathi (SF), uma proposta metodológica que rompe com a transmissão unilateral ao simular os estágios de investigação de um cientista na sala de aula (Borges Neto, 2018). Diante da complexidade que envolve essa mudança de postura do educador, delineia-se o problema de pesquisa: de que maneira a pluralidade dos saberes docentes se manifesta e é mobilizada pelo professor durante a aplicação prática das fases da Sequência Fedathi? A partir dessa indagação, o objetivo da pesquisa consiste em analisar as manifestações e a mobilização dos diferentes saberes docentes no exercício da mediação pedagógica durante as etapas de Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova. O aporte teórico apoia-se em Maurice Tardif (2014), que compreende o saber docente como uma fusão de diferentes tipos de saberes, sendo portanto, plural, temporal, situado e heterogêneo, oriundo de saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e, sobretudo, dos saberes experienciais emergidos da prática cotidiana. Em paralelo, ancora-se na Teoria da Sequência Fedathi, idealizada por Hermínio Borges Neto (2018), que estrutura o ensino de forma a colocar o aluno com a mão na massa enquanto o professor, adota a pedagogia mão no bolso, orientando o raciocínio por meio de perguntas e contraexemplos. A metodologia empregada na pesquisa utilizou abordagem qualitativa e foi estruturada nas etapas da Metodologia de Pesquisa Sequência Fedathi: Problema, Modelização, Aplicação e Resultados (Menezes, 2018), derivando da metodologia de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de observações de sessões didáticas, diário de campo e entrevistas, sendo os dados submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados obtidos pela pesquisa indicam que a Sequência Fedathi como metodologia de ensino exige a mobilização de toda a pluralidade dos saberes do professor. Os saberes curriculares e disciplinares manifestar-se-ão com maior ênfase na análise do Plateau, na formulação da Tomada de Posição e na Prova (formalização do conceito). Já os saberes experienciais e da formação profissional são fundamentais nas fases de Maturação e Solução, exigindo um amadurecimento pedagógico para suportar a ansiedade de dar respostas, gerir o tempo didático, acolher o erro e formular intervenções adequadas. Conclui-se, portanto, que a Sequência Fedathi transcende a condição de técnica didática para se configurar como um Pensamento Fedathiano (Sales; Menezes, 2025), que tensiona os saberes da tradição conteudista e consolida a identidade de um professor reflexivo. Ao mobilizar os saberes na ação, o método transforma a sala de aula em um verdadeiro espaço de pesquisa, onde o docente investiga continuamente sua própria prática.

Keywords // Palavras-chave: Ensino. Formação. Mediação. Prática. Reflexão.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES NETO, Hermínio. (org.). Sequência Fedathi: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018.

MENDONÇA, Adriana Ferreira; OLIVEIRA, Silvia Sales de; BORGES NETO, Hermínio. Análise de conteúdo do percurso formativo continuado docente mediante as propostas da sequência Fedathi e do professor reflexivo. ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2020.

MENEZES, Daniel Brandão. O ensino do Cálculo Diferencial e Integral na perspectiva da Sequência Fedathi: caracterização do comportamento de um bom professor. 2018. 128 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SALES, Leandro Carlos Oliveira; MENEZES, Daniel Brandão. Pensamento Fedathiano. Ensino da Matemática em Debate, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 204-223, 2025. DOI: https://doi.org/10.23925/2358-4122.72376.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A Integração da Educação STEM no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Implementação numa Turma do 4.º Ano

Catarina Santos (1)

1 - CIEC, Universidade do Minho

O século XXI tem sido marcado por uma sucessão de mudanças céleres e profundas em todas as esferas da vida humana. A educação STEM, numa perspetiva interdisciplinar, procura integrar as áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática, possibilitando a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes para formar alunos capazes de resolver os problemas da sociedade do século XXI (e.g., Borromeo Ferri & Meister, 2019; English, 2017; Mantecón et al., 2021; Vale et al., 2022; Wagner, 2014). Assim, o professor enquanto potencializador dessas competências, deve primar pela utilização de recursos que permitam a resolução de problemas, o raciocínio, o pensamento computacional, a comunicação, a utilização de representações e conexões, internas e externas (NCTM, 2014; Polya, 1945; Ponte et al., 2020; Tripathi, 2008; Wing, 2006).

O presente estudo visa compreender as potencialidades da resolução de tarefas promotoras de uma abordagem interdisciplinar das áreas STEM no desenvolvimento de competências matemáticas de alunos do 4.º ano de escolaridade. Trata-se de um estudo em curso, apresentando-se resultados preliminares emergentes da implementação de uma tarefa centrada na construção de um termómetro, com o objetivo de compreender o conceito de temperatura e o seu modo de medição, bem como observar variações de temperatura. Sendo uma tarefa interdisciplinar, promove a articulação entre ciências (exploração da temperatura e propriedades dos materiais), tecnologia (utilização das TIC), engenharia (conceção e construção do termómetro) e matemática (medição, recolha, organização e interpretação de dados resultantes das observações realizadas).

Seguiu-se uma metodologia qualitativa com design de estudo de caso numa turma do 4.º ano com 17 alunos, através de observação participante, notas de campo, artefactos e registos escritos/audiovisuais. Os resultados preliminares mostram que os alunos evidenciaram dificuldade na interpretação da tarefa e na compreensão de conceitos associados ao som. De facto, a noção de decibel, por ser um conceito novo para os alunos, teve de ser clarificada. Surgiu ainda uma dificuldade associada à propagação através de ondas sonoras, explicada com recurso aos instrumentos utilizados da parte introdutória da tarefa. O grupo demonstrou capacidade de resolução de problemas uma vez que, por exemplo, após a sua interpretação, definiram distâncias entre o emissor e o recetor e alteraram o comprimento das frases transmitidas ao recetor para confirmar as suas conjeturas, testando e alterando as variáveis sempre que necessário, recorrendo à comunicação oral para transmitir e justificar o seu raciocínio. A utilização de representações visuais e verbais foi importante para que conseguissem compreender a direção de propagação do som e o modo de propagação. Por sua vez, o pensamento computacional permitiu a clarificação de conceitos mais abstratos através da decomposição do problema inicial, definindo um conjunto de passos que lhes permitiu chegar à solução; através da padronização compreenderam que os decibéis aumentavam de acordo com a intensidade do som produzido; e com a noção de abstração concentraram-se na importância do fio se manter esticado. Por fim, apresentaram uma atitude positiva perante a tarefa, demonstrando empenho, dedicação e motivação na resolução colaborativa de todas as etapas do problema, reconhecendo a sua utilidade na vida real.

Keywords // Palavras-chave: Atitudes; Capacidades; Conhecimentos; STEM; Interdisciplinaridade.

Borromeo Ferri, R. & Meister, A. (2019). Aprendizagem efetiva em STEM com a abordagem de ensino por ligações transversais – fazer uma educação matemática de sucesso! Educação e Matemática, 154, 9-13.

English, L. D. (2017) Advancing elementary and middle school: STEM education. International Journal of Science and Mathematics Education, 15 (1), 5-24. https://doi.org/10.1007/s10763-017-9802-x

Mantecón, J., Blanco, T., Lazo, Z., & Lavicza, Z. (2021). STEAM projects with KIKS format for developing key competences. Media Education Research Journal, 29(66), 33-42. https://doi.org/10.3916/C66-2021-03

NCTM (2014). Principles to actions: ensuring mathematical success for all. NCTM.

Polya, G. (1945). How to Solve It? Princeton University Press.

Ponte, J. P., Quaresma, M., & Mata-Pereira, J. (2020). Como desenvolver o raciocínio matemático na sala de aula? 1. Educação e Matemática, 156, 7–11.

Tripathi, P. N. (2008). Developing Mathematical Understanding through Multiple Representations. Mathematics Teaching in the Middle School, 13(8), 438–445.

Vale, I., Barbosa, A., Peixoto, A., & Fernandes, F. (2022). Solving Problems through Engineering Design: An Exploratory Study with Pre-Service Teachers. Education Sciences, 12, 889. https://doi.org/10.3390/educsci12120889

Wagner, T. (2014). The global achievement gap: why even our best shcools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it. Basic Books.

Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33–35.

Oficina de contos para o diálogo intercultural na formação de professores de ciências: Experiência colaborativa entre formadores de professores do Brasil e de Moçambique

Geilsa Costa Santos-Baptista (1), Zulmira Luís Francisco (2), Paulo César Pinheiro (3), Sérgio Francisco Tsembane (4), Américo António Mahumane (4)

1 - Universidade Estadual de Feira de Santana
2 - Universidade Pedagógica de Maputo, Faculdade de Educação e Psicologia
3 - Universidade Federal de São João Del-Rei
4 - Universidade Save (UniSave)

Ensinar ciências nas escolas da atualidade demanda abordagens que reconheçam a pluralidade cultural, epistemológica e ontológica dos estudantes, valorizando o diálogo entre saberes científicos e tradicionais, especialmente das comunidades rurais, de modo a superar as visões cientificistas (Robles-Piñero, et al., 2020). Nesse contexto, desenvolvemos uma oficina colaborativa interdisciplinar com formadores de professores de biologia e química e a avaliamos por meio de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e piloto, cujo propósito foi analisar a sua estrutura, previamente à sua oferta para professores de ciências de ambos os países. A referida oficina teve por objetivo analisar contos observados em comunidades tradicionais do Brasil e de Moçambique para a promoção do diálogo intercultural no ensino de ciências, envolvendo saberes e crenças locais e os científicos escolares de ambos os países, entendendo contos como narrativas curtas, que apresentam uma história (reais ou fictícias) concentrada em poucos personagens, tempo e espaço reduzidos. A oficina contou com sete participantes (cinco moçambicanos e dois brasileiros), que vivenciaram três fases principais: 1ª) fundamentação teórica com discussão de conceitos como diversidade cultural, conhecimentos tradicionais e científicos, diálogo entre saberes e outros, 2ª) análise intercultural dos contos, como, por exemplo, do "O lobisomem", um conto comumente divulgado entre agricultores de um município do Nordeste brasileiro, que desperta curiosidade e medo, permitindo dialogar sobre hormônios ligados ao medo, o ciclo de dia e noite e as fases da lua, e 3ª) criação de contos autorais com socialização e análises. As atividades foram estruturadas em ciclos de partilha e reflexão, com foco na articulação com os conteúdos científicos relacionados aos contos. Essa metodologia permitiu identificar categorias de análise como clareza dos objetivos, organização, contribuição para o ensino de ciências, participação e interação, impacto e aprendizado, além de pontos fortes e sugestões de melhoria. Sobre essas categorias, procedemos Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e, entre as evidências encontradas, destacamos que os contos tradicionais funcionam como dispositivos pedagógicos com potencial para aproximar conteúdos científicos da realidade cotidiana dos estudantes, promovendo curiosidade, sentido e engajamento. Além disso, favorecem o desenvolvimento de habilidades narrativas, éticas e críticas. A oficina também evidenciou desafios, como a gestão do tempo, a necessidade de maior clareza nas orientações e a limitação de alguns participantes em elaborar contos próprios. Entre as sugestões de melhoria, destacam-se a inclusão de exemplos práticos (planos de aula e contos modelo), a ampliação da oralidade por meio de narrativas teatrais e a valorização da recolha de contos comunitários. Concluímos que a estrutura da oficina pode desempenhar um eixo integrador na formação de professores em prol do ensino de ciências intercultural e contextualizado. A oficina demonstrou que ciência e tradição podem coexistir em narrativas sem hierarquias, promovendo um ensino plural e inclusivo. Para o trabalho com professores da educação básica, os participantes sugeriram manter a estrutura metodológica da oficina com ênfase na análise de contos comunitários e a diversificação das estratégias de mediação.

Keywords // Palavras-chave: Ensino-de-Ciências; Interculturalidade; Contos; Formação-de-Professores.

Bardin, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
Robles-Piñeros, J., Ludwig, D., Baptista, G. C. S. & Molina-Andrade, A. (2020). Intercultural science education as a trading zone between traditional and academic knowledge. Studies in History and Philosophy of Science, v. 84, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2020.101337

ICRE2026-75247

Análise do feedback de sete professores de PLE sobre os textos produzidos por seus alunos do Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor, Senegal

Adrien Modeste Mendy (1)(2)

1 - Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal
2 - Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor, Senegal

O presente estudo analisa o feedback fornecido por sete professores de português língua estrangeira (PLE) aos textos produzidos pelos seus alunos no Lycée Djignabo Bassène de Ziguinchor (LDZ), Senegal, com o objetivo de identificar as estratégias de correção adoptadas e avaliar o seu contributo para o desenvolvimento da competência escrita. A investigação baseia-se na análise de um corpus de textos corrigidos, seguindo uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e quantitativa, centrada na classificação das tipologias de feedback (direto, indireto, metalinguístico, corretivo e formativo) e nos domínios linguísticos mais visados (ortografia, gramática, léxico, coesão e coerência).

Os resultados revelam uma predominância de feedback corretivo focalizado em aspetos formais da língua, com menor incidência de comentários orientados para a organização global do texto e para a construção do sentido. Conclui-se que, embora o feedback analisado contribua para a correção pontual de erros linguísticos, importa reforçar práticas de carácter formativo que promovam a autonomia e a reflexão crítica dos alunos no processo de escrita em contexto de PLE no Senegal.

///

This study analyzes the feedback provided by seven portuguese as a foreign language (PFL) teachers on the texts produced by their students at the Lycée Djignabo Bassène in Ziguinchor (LDZ), Senegal, with the aim of identifying the correction strategies adopted and evaluating their contribution to the development of written competence. The research is based on the analysis of a corpus of corrected texts, following a methodological approach of both qualitative and quantitative nature, focused on the classification of feedback typologies (direct, indirect, metalinguistic, corrective, and formative) and on the most targeted linguistic domains (spelling, grammar, vocabulary, cohesion, and coherence).

The results reveal a predominance of corrective feedback focused on formal aspects of the language, with a lower incidence of comments oriented toward the overall organization of the text and the construction of meaning. It is concluded that, although the feedback analyzed contributes to the punctual correction of linguistic errors, it is important to reinforce formative practices that promote students' autonomy and critical reflection in the writing process in the context of portuguese as a foreign language in Senegal.

Keywords // Palavras-chave: feedback; português; LDZ; Ziguinchor; Senegal.

Azevedo França, J. B. de, & Bretas, M. L. B. (2021). Concepções de feedback e sua importância como uma metodologia positiva de aprendizagem. Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri.

Cambiare coaching (sd/sp). A arte de dar feedback. https://www.cambiarecoaching.com.br/wp-content/uploads/2020/01/eBook-Feedback-2.pdf

Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA.

Diatta, A. (2016). Abordagem Comunicativa e Avaliação no Processo de Ensino/ Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Senegal. [Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (LE/ L2)]. Universidade de Lisboa.

Flores, A. M. (2009). O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância. Enap - Fundação Escola Nacional de Administração Pública. Brasília.

Fluminhan, C. S. L., Azevedo Arana, A. R., & Fluminhan, A. (2013). A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente. In Colloquium Humanarum, vol. 10, n. Especial, pp. 721-728. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2013.v10.nesp.000516.

Fonsecai, J., Carvalhoii, C., Conboyiii, J., Salemaiv, H., Valentev, M. O., Ana Paula Gamavi, A. P., & Edite Fiúzavii, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. Revista Portuguesa de Educação, 28(1), pp. 171-199.

Hausman, M. (2023). Le feedback : Quoi? Pourquoi? Comment? Institut de Formation et de Recherche en Enseignement supérieur, Université de Liège.

Mendy, A. M. (2022). A produção escrita no ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (PLE) no Senegal. [Dissertação de Mestrado em Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda]. Lisboa: ULisboa.

Mendy, A. M., & Pires, N. A. (2025). A formação de professores de Português como língua estrangeira (PLE) no Senegal. In M. Pessanha, C. Serrão, C. Maia-Lima, M. Maia & S. Veludo (Orgs.), Porto International Conference on Research in Education (Porto ICRE'24). Centro de Investigação & Inovação em Educação. Sensos-e | Vol. XII – n.º 2, (pp. 19-28). DOI 10.34630/sensos-e.v12i2.5912. Disponível em https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/issue/view/265

Teixeira, J. A. (2021). Avaliação em processos de aprendizagem e modelos de feedback. Módulo 4 - Metodologias ativas e modelos de feedback aplicados à avaliação.

Ullmann, J. I., & Fumagalli, L. A. W. (2018). O feedback como processo de aprendizagem organizacional. Rev. FAE, Curitiba, v. 21, n. 1, pp. 137 – 155.

Vieira, I. M. A. (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica] – Universidade Aberta, Lisboa.

Transição do processo de ensino-aprendizagem da Álgebra do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: planejamento colaborativo docente

Italandia Ferreira De Azevedo (1), Maria José Costa dos Santos (2), Francisco José Alves de Aquino (1)

1 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
2 - Universidade Federal do Ceará (UFC)

A transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental tem sido objeto de discussão na literatura educacional brasileira, sendo caracterizada como uma etapa marcada por mudanças significativas na organização escolar vivenciada pelos alunos, podendo impactar o processo de ensino-aprendizagem e, em alguns casos, provocar rupturas no ensino da Matemática. Neste estudo, direcionamos nosso olhar para a unidade temática Álgebra, em razão de sua inserção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a enfatizar o desenvolvimento do pensamento algébrico desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho integra um recorte de uma pesquisa de doutorado em Ensino, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), com polo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Este trabalho tem como objetivo analisar as percepções de professores pedagogos e de Matemática sobre os benefícios e as possibilidades de diálogo entre os docentes do 5º e do 6º ano para o ensino da Álgebra. A fundamentação teórica ancorou-se na formação continuada de professores, compreendida como um espaço de colaboração e desenvolvimento profissional docente, e nos pressupostos da Teoria da Objetivação, que favorece, em contextos formativos, a reflexão crítica sobre a prática docente e o desenvolvimento de uma ética comunitária. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, que apresenta elementos de pesquisa bibliográfica e participante. O lócus da investigação foi o curso de extensão, promovido pelo Grupo de Estudos Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq/UFC). Realizado entre abril e junho de 2024, o curso contou com carga horária de 100 horas e foi desenvolvido em formato híbrido, combinando encontros presenciais e remotos, além de atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem. Os colaboradores da pesquisa foram 12 professores que lecionavam matemática em turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para organização e análise dos dados, utilizou-se a Sequência Fedathi como Metodologia de Análise de Dados (SFMAD). Como corpus de análise, foram selecionadas as respostas do fórum 4 do curso de extensão, que discutiu os benefícios e as formas de interação entre professores do 5º e do 6º ano para o ensino da Álgebra. As respostas indicam que o planejamento colaborativo entre o professor pedagogo do 5º ano e o professor de Matemática do 6º ano é considerado fundamental para favorecer a continuidade do processo de ensino-aprendizagem da Álgebra. Os participantes destacam que as interações promovidas no planejamento colaborativo possibilitam o compartilhamento de experiências pedagógicas, o alinhamento curricular da álgebra e o desenvolvimento de estratégias de ensino, contribuindo para minimizar lacunas conceituais. Conclui-se que essa colaboração pode ser efetivada por meio de planejamentos colaborativos, reuniões pedagógicas e compartilhamento de práticas didáticas. Nesse contexto, evidencia-se a importância de processos de formação continuada que promovam o labor conjunto entre esses professores.

Keywords // Palavras-chave: Transição. Álgebra. Teoria da Objetivação.

ALVES, Eliane Santos. A transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores que ensinam Matemática. 2024. 258 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: BNCC. Brasilia: [s.n.], 2018.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, D. B. Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FURTADO, Karen Coutinho Campos. Professoras que ensinam matemática na transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II: discussões e práticas. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

MENEZES, Eliziete Nascimento de; AZEVEDO, Italândia Ferreira de; MARQUES, Kelly Cristina Vas de Carvalho; SCIPIÃO, Lara Ronise de Negreiros Pinto; SANTOS, Cleidivan Alves dos; SANTOS, Maria José Costa dos. A Sequência Fedathi como metodologia de análise de dados. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 9, p. e7994, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n9-195. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7994. Acesso em: 10 jul. 2025.

RADFORD, L. Un recorrido a través de la Teoría de la Objetivación: a journey through the theory of objectification. In: GOBARA, S. T.; RADFORD, L. (Eds.). Teoria da Objetivação: fundamentos e aplicações para o ensino e aprendizagem de Ciências e Matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p.15-42.

ICRE2026-76588

O uso da Sequência Didática no ensino da oralidade no 1.º ciclo

Gabriela Rio (1), Luciana Graça (1)

1 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Apesar da crescente valorização da oralidade nos documentos curriculares do Ensino Básico, o seu ensino mantém-se frequentemente pouco sistematizado, sobretudo no que respeita ao desenvolvimento explícito da competência argumentativa (Marques, 2023a, 2023b). Neste contexto, o presente estudo analisa os efeitos da implementação de uma sequência didática na produção do texto de opinião oral por alunos do 4.º ano de escolaridade.

O estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 14 alunos de um agrupamento de escolas do distrito de Viana do Castelo.

Adotando-se uma metodologia de investigação-ação, o desenho do estudo baseou-se na comparação entre dois momentos de produção oral – produção inicial e produção final – realizados antes e após a implementação da sequência didática.

Os dados foram recolhidos através de gravações áudio das produções orais, posteriormente transcritas e analisadas com recurso a uma grelha organizada em quatro dimensões: (i) plano do texto; (ii) mecanismos de; (iii) mecanismos enunciativos ; e (iv) dimensão paraverbal e não verbal.

Os resultados evidenciam progressos consistentes nas diferentes dimensões analisadas, com particular destaque para a melhoria da organização argumentativa, para o uso mais frequente e adequado de conectores e para uma maior consciência enunciativa, além de se terem também registado evoluções a nível da expressividade paraverbal e da adequação comunicativa.

Resultados estes que sugerem, assim, que a sequência didática se pode constituir um dispositivo pedagógico relevante para o desenvolvimento da competência argumentativa oral no 1.º ciclo do Ensino Básico. Paralelamente, o estudo reforça a importância da conceção e implementação de dispositivos didáticos estruturados para o ensino explícito dos géneros orais na própria formação inicial de professores.

Keywords // Palavras-chave: sequência didática; oralidade; 1.º ciclo.

Marques, C. (2023a). Oralidade nos Documentos de Referência Curricular. Signum: Estudos Da Linguagem, 26(1), 11–22. https://doi.org/10.5433/2237-4876.2023v26n1p11

Marques, C. (2023b). Práticas de oralidade no ensino: do texto ao contexto. Entre Letras, 14, 132–145.

Sentidos da operação aritmética da divisão, Autorregulação e Autoeficácia: O Impacto da applet "Divisão I" da Plataforma Hypatiamat

Mariana Simões (1), Filipa Pinto (1)(2), Rita Neves Rodrigues (1)(3)(4), Fernando Martins (1)(2)(5)

1 – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal
2 – inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, Instituto Politécnico de Coimbra
3 – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
4 – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro
5 – Instituto de Telecomunicações, Delegação da Covilhã

A operação divisão surge na literatura como uma das operações aritméticas em que os alunos revelam maiores dificuldades, tanto ao nível dos procedimentos como na compreensão conceptual (Santos & Monteiro, 2023), apesar de estar presente no dia-a-dia das crianças, quando partilham objetos entre si (Ferreira & Lima, 2020). No processo de ensino e de aprendizagem da divisão, as metodologias ativas assumem um papel decisivo, pois, ao apresentarem situações desafiantes, como os jogos e applets, os alunos tendem a procurar alternativas para a resolução de cálculos e a criar soluções próprias (Bessa & Costa, 2019). A integração de recursos digitais, especificamente applets da Plataforma Hypatiamat (PH), tem evidenciado potencial para promover aprendizagens significativas e influenciar a motivação, atenção e o sucesso dos alunos em Matemática (Gomes, 2023). A promoção de competências de Autorregulação da Aprendizagem (AA) e de Autoeficácia Matemática (AM) revela-se essencial para o sucesso escolar dos alunos (Escaroupa, 2023; Freitas, 2024).

Neste póster apresentam-se resultados de uma investigação mais alargada de natureza mista, com carácter interpretativo e design de investigação-ação, desenvolvida numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O estudo emergiu de dificuldades observadas na compreensão e resolução de problemas sobre os sentidos da divisão (partilha equitativa e medida). O objetivo principal consistiu em compreender de que forma a applet "Divisão I", da PH, promove a compreensão dos sentidos da operação aritmética divisão nos alunos do 3.º ano, bem como analisar se a sua utilização influencia as suas perceções relativamente à AA e à AM.

Nas fases de pré e pós-intervenção, aplicaram-se questionários de AA e AM e tarefas sobre os sentidos da divisão. Na fase de intervenção implementaram-se seis sessões, onde os alunos exploraram a applet "Divisão I" através de guiões de exploração estruturados, que envolviam o conceito de divisão e a sua relação com a multiplicação, os termos da divisão (dividendo, divisor e quociente) e a resolução de situações problemáticas.

Os dados qualitativos foram obtidos através da observação participante, notas de campo, gravações e produções dos alunos e os dados quantitativos foram obtidos usando critérios para determinar os níveis de conhecimento e desempenho dos alunos.

Como resultados do estudo, destaca-se que se observaram diferenças estatísticas significativas no nível global de conhecimento e no desempenho global na resolução das tarefas, nomeadamente na compreensão da operação aritmética divisão e dos seus sentidos. Observou-se ainda um aumento significativo nas perceções dos alunos sobre AA e AM. Destaca-se a evolução no desenvolvimento de procedimentos e na compreensão conceptual, onde os alunos identificaram corretamente os termos da divisão e a reconheceram o seu papel na operação aritmética.

Conclui-se que este estudo contribui com evidências de que a integração da applet "Divisão I" da PH com guiões de exploração estruturados promove conhecimentos matemáticos sobre Números e Operações e aumenta as perceções dos alunos sobre a sua AA e AM.

Keywords // Palavras-chave: Autoeficácia_Matemática; Autorregulação_da_Aprendizagem; Operação_aritmética_divisão; Plataforma_Hypatiamat; 1.º_Ciclo_do_Ensino_Básico.

Agradecimentos: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/50008/2025 – Instituto de Telecomunicações (IT), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/50008/2025, UID/05198/2025– Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/05198/2025, UID/00194/2025 – CIDTFF com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025, UID/06185/2025 – SPRINT (Centro de Investigação & Inovação em Desporto, Atividade Física e Saúde) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/06185/2025, e no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência 2022.09720.BD, com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/2022.09720.BD.

Bessa, S., & Costa, V. (2019). Apropriação do Conceito de Divisão por meio de Intervenção Pedagógica com Metodologias Ativas. Bolema: Boletim de Educação Matemática, 33(63), 155–176. https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a08

Escaroupa, A. (2023). O uso da applet calcrapid da plataforma Hypatiamat na promoção do Cálculo Mental. [Relatório final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum.

Ferreira, L., & Lima, I. (2020). Formação de professores para o ensino de divisão: contribuições da aprendizagem significativa. Interfaces Científicas - Educação, 8(3), 554–566. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p554-566

Freitas, Y. (2024). A applet multiplicação da Plataforma Hypatiamat na compreensão dos sentidos da operação aritmética multiplicação. [Relatório final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum.

Gomes, A. (2023). Desenvolvimento da aritmética mental utilizando o jogo

SAM da plataforma Hypatiamat. [Relatório final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum.
Santos, J., & Monteiro, K. (2023). Matemática fundamental: dificuldades no aprendizado das quatro operações com número natural dos alunos do 6º ano na escola estadual Padre Luís Ruas. In Matemática: O sujeito e o conhecimento matemático 2 (pp. 29–40). Atena Editora. https://doi.org/10.22533/at.ed.8202326062

Atividades STEAM na formação inicial de professores promotoras de práticas inovadoras

Ana Peixoto (1)

1 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte, Matemática) apresenta elevado potencial para o desenvolvimento de atividades práticas no domínio das ciências (Peixoto, 2023, 2025). Com alguma aplicação em Portugal, nomeadamente na formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Correia et al., 2024), esta abordagem tem-se mostrado muito do agrado dos alunos e dos estudantes da formação inicial de professores. Quando focadas na formação inicial de professores, torna-se fundamental que os estudantes vivenciem situações de sala de aula que estimulem esta abordagem. Esta comunicação pretende dar a conhecer um estudo qualitativo, de natureza longitudinal, realizado com estudantes dos mestrados de habilitação para a docência, da formação inicial de professores do 1.º Ciclo de Ensino Básico, de uma Instituição do Ensino Superior, contextualizado numa unidade curricular de brinquedos com ciências. O objetivo era permitir aos estudantes vivenciar situações de sala de aula que lhes permitissem aplicar, como futuros professores, temas relacionados com as ciências físicas recorrendo à abordagem STEAM. Nesta unidade curricular e durante as práticas desenvolvidas em sala de aula, apresentadas neste estudo, foram abordados vários conceitos das ciências físicas, cuja exploração evoluía para a construção de artefactos apoiados nos fundamentos teóricos dos conceitos em estudo. Os conceitos abordados foram: centros de massa; eletricidade; máquinas simples; hidrostática; aerodinâmica, entre outros. Os resultados do estudo mostram que os estudantes privilegiam esta abordagem, mostram-se interessados em conhecê-la e que, em situação de sala de aula, a aplicam com os seus alunos. Fundamentam a sua preferência não só no incremento das aprendizagens das crianças, mas também no desenvolvimento de competências críticas, colaborativas, de resolução de problemas e comunicacionais. Referem ainda que os níveis de envolvimento das crianças durante a realização das tarefas tornam-se elevados quando comparados a outras abordagens. As conclusões apontam para as vantagens da utilização da abordagem STEAM com crianças dos 6 aos 9 anos de idade que podem ser promovidas pelos seus professores.

Keywords // Palavras-chave: STEAM; professores; práticas.

Correia, M., et. al. (2024). Educação STEAM Outdoor: Perceções dos Docentes e Oportunidades de Formação. Interacções, 68, pp. 1-26. Instituto Politécnico de Santarém.

Peixoto, A. (2023). STEAM approach connecting everyday phenomena: a case study in initial teacher education. Diálogos com a arte, Revista de arte, cultura e educação (pp.148-161). Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Portugal.

Peixoto, A. (2025). Abordagem STEM no ensino e na aprendizagem das ciências centrada nas competências de aprendizagem. Digital for Active Education training and practice for STEM: study based on sustainability and digitalization. Faculdade de Ciências, Universidade do Porto.

Desafios, identidades e formação de docentes do 1°CEB

Helena Isabel Durães (1)(2), Amélia Lopes (1), Sílvia Alves (2)

1 - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE)
2 - inED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

Como se faz um professor(a)? Quais os requisitos mais importantes no perfil docente que são garantia para a eficácia do ensino? Qual o impacto da formação inicial na construção da identidade profissional docente? Muitas são as questões que se colocam em debate sobre a formação inicial de professores (FIP) do 1ºCEB e muitas foram as alterações efetuadas neste campo nos últimos 50 anos, em Portugal. Mais recentemente, com a implementação do Processo de Bolonha (Decreto-lei nº 43/2007), alinhado com a falta de docentes nas escolas (Flores et al., 2024), muitos têm sido os esforços das políticas educativas para dar resposta a este problema: formar bons professores, mas em "fast-track" (Nóvoa, 2017).

A literatura aponta para uma FIP que possa gerar uma primeira identidade profissional empoderada e capaz de resistência (Lopes, 2014). Esta FIP de qualidade devolve melhores resultados nos alunos (Kennedy, 2024) e é fundamental para o avanço na educação (Swennen, Leite & Lopes, 2024).

Todavia, vários estudos (Leite, 2012; Mouraz et al., 2012; Sousa et al., 2021), descrevem que a FIP em Portugal, com a tentativa de um "uniformismo" europeu, perdeu tempo de socialização com a profissão e dificultou a relação entre a teoria e a prática. Para além disso, a crescente "desprofissionalização" da carreira de que fala Nóvoa (2017, p.1109) descrevendo-a como uma desvalorização do papel do professor (o qual se resumiria apenas a saber a matéria), constituem-se argumentos para uma FIP que pode estar desprovida da robustez necessária para formar profissionais de qualidade e capazes de resistir aos desafios impostos pela heterogeneidade dos grupos e pelas rápidas mudanças na sociedade (Pereira & Mouraz, 2015). Torna-se assim necessário a re-profissionalização dos professores reforçando a sua agência individual e coletiva (Lopes et al., 2024).

Este estudo pretende recuperar experiências de formação inicial e de indução profissional de professores e analisar o seu impacto na construção da sua identidade profissional docente. Para tal recorremos a narrativas biográficas de docentes no ativo, de diferentes idades e anos de experiência, que descrevem: 1) a motivação para a escolha da carreira; 2) as vivências dos anos de formação inicial; 3) os primeiros anos de serviço e 4) experiências de indução.

Até ao momento foram recolhidas vinte narrativas que demonstram que muitos docentes se sentem pouco preparados no início da profissão e que programas de indução seriam muito positivos para a implementação de um trabalho mais colaborativo e para manter os professores na profissão.

Keywords // Palavras-chave: Formação professores, identidade profissional docente.

Flores, M. A., Oliveira, H., & da Ponte, J. P. (Accepted/In press)(2024). From teacher surplus to teacher shortage and its effects on teacher education: the Portuguese case. European Journal of Teacher Education. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2443668.

Kennedy, A. (2024). Challenges in teacher education: Global influences and local solutions. Educação, Sociedade & Culturas, (67), 1-15.

Leite, C. (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha–contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, 4(7), 10-18.

Lopes, A. (2014). A docência como prática: Questões de identidade e formação. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em educação física.

Lopes, A., & Tavares de Sousa, R. (2024). Identidades docentes perspetiva ecológica e investigação: desafios para a formação de professores. Em S. B. B. D. Silva, J.M. Sancho-Gil, & F. Hernández-Hernández (Eds.), Docentes pesquisadores: epistemes e metodologias (pp. 55-69). EDUFBA - Editora Universttaria.

Mouraz, A.; Leite, C. & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do Processo de Bolonha: uma análise a partir do "olhar" de professores e de estudantes. Revista portuguesa de pedagogia, 189-209.

Nóvoa, A. (2017). To firm the position as a teacher, to affirm the teaching profession. Cadernos de pesquisa, 47(166), 1106-1133.

Pereira, F., & Mouraz, A. (2015). Crise da educação escolar e perceções dos professores sobre o seu trabalho: identidade profissional e clima de escola em análise. Educação em revista, 31(1), 115-138.

Sousa, R. Lopes, A. & Boyd, P. (2021). Sobre a investigação nos programas de formação inicial de professores: casos em Portugal e Inglaterra.

Swennen, A. Leite, C. & Lopes, A. (2024). Formação de professores: Construindo uma agenda para o século XXI. Educação, Sociedade & Culturas, (67).

A promoção de competências socioemocionais através da Educação Física: um estudo com crianças do 1.º CEB.

Inês Pacheco Ferraz (1), César Augusto Araújo Fernandes Meira de Sá (1)(2), Linda Maria Balinha Saraiva (1)(2), Carlos Montoya-Fernández (3), Inês Peixoto Silva (1)

1 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
2 - inED, Centro de Investigação em Inovação e Educação
3 - Universidad Internacional de Valencia, Facultad de Educación

A Educação Física é amplamente reconhecida como um contexto privilegiado para a promoção da interação, da cooperação e da regulação comportamental, constituindo-se como um espaço pedagógico propício ao desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como a empatia, a autorregulação, o trabalho em equipa e a resolução de conflitos (Sousa et al., 2024). Neste enquadramento, o presente estudo teve como objetivo analisar o contributo da Educação Física no desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a partir de uma intervenção pedagógica estruturada e intencionalmente orientada para essa finalidade. A investigação incidiu sobre um grupo de 18 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, pertencentes a uma escola pública do norte de Portugal. O estudo assumiu uma abordagem metodológica mista, de natureza descritiva e comparativa e procurou analisar o efeito de uma intervenção no contexto das aulas de Educação Física nas competências socioemocionais das crianças. A recolha de dados foi realizada em dois momentos, antes e após a intervenção, através da aplicação de uma escala de competências sociais e emocionais, desenvolvida pela OCDE e adaptada e validada para a população portuguesa pela Equipa de Monitorização e Avaliação das Academias Gulbenkian do Conhecimento (Castro et al., 2023). A escala foi aplicada aos alunos e ao professor titular da turma nos dois momentos de avaliação. Paralelamente, foi utilizado o diário de campo ao longo da intervenção, com o propósito de registar observações qualitativas relativas aos comportamentos, interações e progressos evidenciados pelos alunos. Os dados quantitativos foram analisados com recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 29, procedendo-se à comparação dos resultados obtidos nos momentos pré e pós-intervenção através do teste não paramétrico de Wilcoxon. As notas registadas em diário de campo foram organizadas e analisadas de acordo com as categorias previamente estabelecidas relativas às competências socioemocionais. A análise baseou-se na interpretação dos comportamentos observados e registados no decorrer da intervenção. Os resultados evidenciaram um impacto positivo da intervenção pedagógica na perceção que os alunos apresentaram relativamente às suas competências socioemocionais, verificando-se melhorias consistentes entre o momento inicial e o final do estudo. Do mesmo modo, na perspetiva da professora titular, observou-se uma evolução significativa na capacidade dos alunos para refletirem sobre as suas ações, regularem os seus comportamentos e interagirem de forma mais ajustada e cooperativa com os pares. A análise qualitativa corroborou os resultados quantitativos, evidenciando progressos ao nível da cooperação, da gestão emocional e do sentido de responsabilidade individual e coletiva. Estes dados sugerem que a integração intencional de estratégias de desenvolvimento socioemocional nas aulas de Educação Física pode constituir uma abordagem pedagógica eficaz na promoção de competências essenciais ao desenvolvimento integral das crianças no 1.º CEB (Alzahrani et al., 2019). Em síntese, o estudo reforça a relevância da Educação Física enquanto espaço educativo que transcende a dimensão motora, assumindo um papel determinante na articulação entre as dimensões cognitivas, sociais e emocionais do desenvolvimento humano.

Keywords // Palavras-chave: Educação Física; 1.ºCEB; Competências Socioemocionais.

Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. International Education Studies, 12(12), 141-149. https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141

Castro, C., Barata, C., Alexandre, J., & Colaço, C. (2023). Validation of a community-based application of the Portuguese version of the survey on Social and Emotional Skills - Child/Youth Form. Frontiers in psychology, 14, 1214032. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214032

Sousa, S.K., Torino, G.L., & Rodriguez, A.J. (2024). As contribuições da Educação Física Escolar para a formação dos indivíduos. Revista Ibero – Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE, 10(3), 2337-2347. https://doi.org/10.51891/rease.v10i3.13346

ICRE2026-79469

Formar professores para o brincar?

Silvia Cinelli Quaranta (1)

1 - Universidade Católica de Santos - Unisantos

Este resumo baseia-se em uma tese de doutorado que teve como objeto de estudo o brincar como uma prática pedagógica com crianças de 4 e 5 anos que frequentam a Educação Infantil. A pesquisa indicou uma dificuldade formativa dos professores para o brincar, o que faz com que muitas vezes o brincar aconteça na escola como um momento que não necessita de planejamento e organização, um laissez faire, mas como necessita ser a formação de um professor para que este tenha condições de desenvolver o brincar como uma prática pedagógica? Para responder a esta questão, este texto tem por objetivo principal contextualizar a formação de professores para o brincar no Brasil e como objetivo secundário identificar a possibilidade de uma pesquisa formativa possibilitar aos professores o desenvolvimento do brincar como uma prática pedagógica em sua sala de aula. A pesquisa de natureza qualitativa, teve como participantes 14 professores e 1 coordenadora pedagógica se deu em uma escola de Educação Infantil pública municipal em uma cidade do litoral sul de São Paulo (Brasil), por meio de uma Pesquisa-Ação Pedagógica (PAPe) (Franco, 2016). A pesquisa foi desenvolvida em 18 encontros formativos (9 no período da manhã e 9 à tarde), na qual discutiu-se, entre outros temas, a formação dos professores para o brincar com crianças de 4 e 5 anos que frequentam a Educação. A análise dos dados foi realizada por meio da Grounded Theory (GT) (Glaser e Strauss, 1967; Strauss e Corbin, 2008). Neste texto, os aportes teóricos de Bezerra (2020), Souza (2021) fundamentaram a dificuldade formativa do professor para o brincar e para o conhecimento da criança de 4 e 5 anos, para compreender o brincar como prática pedagógica, Franco (2012; 2016a; 2016b), Fortuna (2018; 2019) e Loizou e Trawck-Smith (2022) foram os referenciais fundantes. A pesquisa indicou que o tema brincar, de forma geral, não é abordado durante a formação inicial dos professores e que tanto na formação continuada como na pós-graduação a formação para o brincar não se mostrou suficiente, indicando que o tema é controverso, insurgente e de pouca atenção na formação dos professores brasileiros, assim como, o conhecimento sobre as especificidades da criança na faixa etária de 4 e 5 anos e para que o professor possa desenvolver o brincar como uma prática pedagógica, a formação continuada desenvolvida por meio da Pape, pode ser uma possibilidade que permite relacionar a teoria com a prática de modo que o professor compreenda e incorpore o brincar como uma prática pedagógica.

Keywords // Palavras-chave: Educação Infantil. Brincar. Formação Professores.

BEZERRA, Janaina Pereira Duarte. A atividade do brincar e sua relação com o desenvolvimento da imaginação no contexto da educação infantil: proposições da teoria histórico-cultural. 137p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá. 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8971323. Acesso em: 01.fev.2026

CHARMAZ, Kathy. Grounded Theory. In. SMITH Jonathan Alan; HARRÉ Ron; VAN LANGENHOVE, Luk (eds). Rethinking Methods in Psicology. p. 27-49. Londres (Inglaterra): Sage Publications, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (org.). Jogos e ensino de história [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagens e Tecnologias. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1. Acesso em 20.jan.2026.

FORTUNA. Tânia Ramos. Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? In: Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS). v.3, n.1, jan./jul. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341206232_Em_busca_da_pedagogia_ludica_como_brincam_os_professores_que_brincam_em_suas_praticas_pedagogicas. Acesso em: 20.jan.2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. In.: Educação Temática Digital - ETD. Campinas: São Paulo, n. 18, v.2, abr-jun, 2016a. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507. Acesso em: 15.fev.2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Brasilia, v. 97, n. 247, set./dez, 2016b. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15.fev.2026.

Glaser BG, Strauss AL. The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. Aldeline Transaction. 1967.

LOIZOU, Eleni; TRAWCK-SMITH, Jeffrey. Teacher Education and Play Pedagogy: international perspectives. Nova York: Routledge, 2022.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa Qualitativa: procedimentos e técnicas para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradu. Luciene de Oliveira Rocha. 2.ed. Proto Alegre: Artmed, 2008.

O ensino-aprendizagem de frações na formação inicial do pedagogo

Haiani Larissa de Souza Mendes (1), Ana Paula de Sousa Lima (2), Maria José Costa dos Santos (1), Solonildo Almeida da Silva (2)

1 - Universidade Federal do Ceará (UFC)
2 - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

O fulcro desta pesquisa é o conteúdo das frações, destacando-se a sua relevância para a aquisição do conhecimento lógico-matemático. As frações desempenham um papel importante na formação do pensamento abstrato, uma vez que exigem a compreensão de conceitos como parte-todo, equivalência, comparação de grandezas, proporcionalidade e representação numérica. Portanto, este estudo parte do seguinte questionamento: o entrelace da metodologia Sequência Fedathi a partir do Letramento Matemático e da Alfabetização Matemática contribui para a melhoria do ensino-aprendizagem de frações dos pedagogos? Assim, o objetivo desta pesquisa é apresentar as contribuições do entrelace da metodologia Sequência Fedathi a partir do Letramento Matemático e da Alfabetização Matemática para a melhoria do ensino-aprendizagem de frações, tendo como suporte teórico e metodológico o uso de oficinas pedagógicas e da plataforma G-TERCOA Formação (sistemas.gtercoa.ufc.br/ava). Inicialmente, foi feita uma discussão sobre a formação inicial do pedagogo, admitindo-se que o preparo deste profissional lhe permitirá lecionar Matemática nos anos iniciais de forma eficaz. A metodologia de suporte foi a pesquisa-participante, por se considerar a necessidade de ação e participação dos sujeitos. Participaram desta pesquisa vinte e cinco alunos do sétimo semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-FACED/UFC. Como resultados, constatou-se que os acadêmicos têm uma visão estreita sobre as frações; desconhecem as metodologias para o ensino-aprendizagem de Matemática; têm concepções sobre o assunto que não são as reais e possuem pouco contato com as tecnologias de informação e comunicação da educação (TDICE). A partir dessas constatações, trabalhou-se para operar transformações em suas relações com o conteúdo das frações, promovendo a consecução de novos esquemas, reestruturando outros já consolidados. Foi possível, ainda, promover uma discussão sobre o que os participantes já sabiam sobre o conteúdo abordado e o que pensavam que sabiam, sendo observadas essas preocupações enquanto tentavam reelaborar seus discursos. Concluiu-se que, durante o processo formativo, os participantes evidenciaram a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre frações, visando o desenvolvimento de maior autonomia intelectual e pedagógica, para ampliar a capacidade de reflexão crítica acerca da articulação entre os referenciais teóricos e a prática docente (práxis). Tal constatação aponta para a importância de processos formativos que favoreçam a apropriação desses conhecimentos teóricos, possibilitando aos futuros professores analisar, interpretar e ressignificar suas práticas pedagógicas inovadoras-colaborativas à luz de fundamentos científicos e educacionais. A formação inicial dos docentes deve promover a integração entre teoria e prática, contribuindo para a compreensão da importância dos conteúdos matemáticos, como as frações, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNCC Computação, no que se refere ao pensamento lógico matemático e ao desenvolvimento humano integralmente.

Keywords // Palavras-chave: Formação inicial; frações; Sequência Fedathi.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 02 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022. Dispõe sobre as normas sobre Computação na Educação Básica como complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/CNE, 2022. Disponível em: https://www.gov-.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletodiagramado.pdf. Acesso em: 02 fev. 2026.

FRAZÃO, Samara Sales; LEMOS, Liane Garcia Pinheiro; SANTOS, Maria José Costa dos. Sequência Fedathi e operações matemáticas na formação inicial do pedagogo: uma revisão de literatura. Revista para a Inovação Pedagógica: Educação, Docência, Experiências e Saberes, Brasil, v. 1, n. 1, 2025. Disponível em: https://sistemas.gtercoa.ufc.br/revista/index.php/ripedes/article/view/37. Acesso em: 05 fev. 2026.

SCHUARTZ, Antônio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. Revista Katál. v. 23, n. 3, p. 429-438, set/dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p429. Acesso em: 10 fev. 2026.

SOUSA NETA, Felismina; SCIPIÃO, Lara Ronise de Negreiros Pinto; SANTOS, Maria José Costa dos. A metodologia sequência fedathi como um caminho para as ações de extensão em educação matemática. Revista Docentes, [S. l.], v. 10, n. 37, p. 55–64, 2025. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/1522. Acesso em: 05 fev. 2026.

VELASCOS, Eduardo Oliveira; SANTOS, Thiago Reis dos. Tecnologias digitais de informação na educação e transformação no processo de ensino-aprendizagem: novas práticas de ensino e formação docente. Revista Kiri-kerê pesquisa em ensino. v. 1, n. 22. 26 dez. 2024. DOI:https://doi.org/10.47456/krkr.v1i22.46326. Acesso em: 05 fev. 2026.

ICRE2026-81050

Formação continuada de professores em Aprendizagem Cooperativa: intervenção em escola no Nordeste brasileiro

Marília Carollyne Soares de Amorim (1), Gerusa Ferreira Lourenço (1)

1 - Universidade Federal de São Carlos

No contexto brasileiro, promover o ensino orientado à diversidade requer condições adequadas e formação docente continuada, a fim de ampliar práticas pedagógicas e qualificar o ensino para todos. Esse processo deve articular conhecimentos curriculares e reflexão crítica sobre a prática, favorecendo a transformação das condições de ensino. Nessas circunstâncias, a construção de um sistema de ensino inclusivo exige intervenções pedagógicas adequadas às diferentes necessidades para efetivação do processo de aprendizagem (Stainback; Stainback, 1999). No cenário das discussões, destacam-se estratégias universalistas com tendência a melhoria do ensino nas classes comuns das escolares regulares (Romano; Mendes, 2025), como a Aprendizagem Cooperativa (AC), que organiza os alunos em pequenos grupos, com base em princípios específicos, promovendo participação ativa e apoio mútuo no processo de aprendizagem (Johnson; Johnson, 1999; Khalil, 2021; Costa; Lourenço; Mendes, 2023; Lopes et al., 2024). Especificamente, articulação de situações para que, em conjunto, os alunos solucionem um desafio, desenvolvam um produto ou concluam uma tarefa, com vistas no alcance do objetivo estabelecido e acesso ao currículo de ensino (Lopes; Silva; Rocha, 2014). Dessa perspectiva, surge a necessidade de investigar como a formação docente pode apoiar a implementação de práticas cooperativas em sala de aula. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar um recorte do percurso formativo de uma professora participante do programa de formação, atuante no terceiro ano do ensino fundamental em uma análise que foca no impacto da formação em AC. A pesquisa consiste em um programa de formação com oito professores, estruturado em momentos de estudo, reflexão e prática pedagógica, voltado ao aprofundamento teórico-metodológico e à construção coletiva de conhecimentos para orientar a prática pedagógica. O estudo de caso focaliza a experiência da participante do referido programa de formação, constituindo-se como um recorte da pesquisa de doutorado à qual a formação está vinculada. As dimensões analisadas abrangeram a concepção da professora sobre a funcionalidade da AC, sua apropriação teórica dos fundamentos e as transformações na prática pedagógica orientadas à inclusão escolar. Os dados provêm de registros reflexivos elaborados durante o programa de formação em uma atividade disponibilizada para os participantes no Google Classroom. A análise destacou o impacto da formação a partir da concepção da professora sobre o ensino com a AC. Emergiram quatro categorias de análise que evidenciam diante da aplicação do método no contexto da classe comum das escolas regulares: (1) interação e cooperação, com fortalecimento do diálogo e das relações interpessoais; (2) autonomia e responsabilidade, expressas na participação ativa e no comprometimento dos alunos; (3) desenvolvimento acadêmico, observado na consolidação dos conteúdos a partir da troca mútua de conhecimentos na proposição das atividades; e (4) inclusão e apropriação teórica-metodológica, evidenciada na compreensão da AC como estratégia promotora da participação de todos e pela diferenciação entre grupos cooperativos estruturados em comparação com as atividades tradicionais. A partir dos dados, o resultado indica AC como apoio no processo de escolarização, um recurso pedagógico para favorecer equilíbrio na participação e aprendizagem dos alunos no nos sistemas de ensino.

Keywords // Palavras-chave: Inclusão. Escolarização. Formação. Aprendizagem.

COSTA, P.; LOURENÇO, G.; MENDES, E. Todas as mais altas funções cognitivas se originam das relações entre indivíduos: os benefícios da aprendizagem cooperativa. In Mendes, Enicéia Gonçalves. (1º edição/Organizadora). Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

KHALIL, E. R. The Effect of Kagan`s PIES on Iraqi EFL Academic Students Achievement in Grammar Jigsaw. Asian EFL Journal, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349324936_The_Effect_of_Kagans_PIES_on_Iraqi_EFL_Academic_Students_Achievement_in_Grammar_Jigsaw. Acesso em 22 de fevereiro de 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre a formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves (Org.). Práticas Inclusivas Inovadoras no Contexto da Classe Comum: dos Especialismos às Abordagens Universalistas. 1.ed. Campos dos Goytacazes, RJ. Econtrografia Editora, 2023.

ROMANO, S; ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a Aprendizagem: uma proposta…múltiplos caminhos. In: MENDES, E. G. Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas. 1º ed. - Campos de Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023, 01 -184.

ROMANO, S; ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Práticas pedagógica universalistas: ensinando a todos e a cada um em classes heterogêneas. In: PEDRO, K. M.; BENGTSON, C. Princípios e práticas em Coensino: possibilidades para o fazer docente. Documento eletrônico. – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2025, 93 - 111.

LOPES et al. Escala de aprendizagem cooperativa: validação para estudantes universitários de Portugal e do Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e 290013, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LvbfHWsqLfpZVY8BrQxFFyd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 22 de fevereiro de 2026.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artemed, 1999.

Desafios da produção escrita no final do 1.º Ciclo: estudo diagnóstico

Lara Patrícia Ferreira Ribeiro (1), Mara Cristiana da Torre Agra (1), Maria João Pinto Neves (1), Rafaela Filipa Moreira Machado (1), Professora Maria Clara Figueiredo Amorim (1)

1 - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

A produção escrita no 4.º ano do 1.º ciclo constitui uma etapa determinante no desenvolvimento linguístico das crianças, exigindo domínio progressivo da organização textual, da coerência e coesão, bem como das regras ortográficas e de pontuação (Direção-Geral de Educação, 2018). Entendida como uma atividade cognitiva complexa, a escrita implica competências fonológicas, morfológicas e lexicais, bem como a capacidade de reflexão metalinguística do aluno (Baptista, Viana & Barbeiro 2011; Leite, 2022). No entanto, a evidência empírica tem sinalizado resultados pouco motivadores, com lacunas persistentes a vários níveis, como a pontuação, a coesão, léxico, organização textual e ortografia (Pinto, 2009), o que compromete a qualidade do desempenho escolar.

A ortografia, entendida como o sistema convencional de escrita de uma língua, integra o conjunto de normas que regulam a grafia correta das palavras, incluindo grafemas, acentuação, pontuação e regras de correspondência grafema-fonema (Crystal, 2025). A literatura tem destacado este domínio como uma das principais áreas de dificuldade no 4.º ano (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011; Martins, 2022; Pereira & Cardoso, 2013; Santos, 2019), salientando que a consolidação do sistema ortográfico depende não só da compreensão do princípio alfabético, mas também da compreensão da estrutura morfofonémica das palavras (Veloso, 2022). Com efeito, a relação entre fonema e grafema na língua portuguesa caracteriza-se por uma considerável opacidade, uma vez que nem sempre é biunívoca, exigindo dos alunos não apenas consciência fonémica, mas também conhecimento morfológico e etimológico (Veloso, 2022).

Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo identificar as principais dificuldades na produção escrita de alunos do 4.º ano, procurando reconhecer padrões recorrentes que permitam compreender os obstáculos mais frequentes nesta etapa. Para o efeito, realizou-se um estudo diagnóstico numa turma de 4.º ano, recorrendo a uma metodologia qualitativa e descritiva. Os dados foram recolhidos através de duas fontes principais: a análise de textos produzidos por sete participantes e uma entrevista semiestruturada à professora titular da turma, com 26 anos de experiência pedagógica.

Os resultados obtidos confirmaram a existência de dificuldades multidimensionais. Embora todos os alunos tenham conseguido cumprir o objetivo comunicativo do texto, persistem fragilidades significativas em diferentes dimensões da escrita. No plano das convenções gráficas, detetaram-se erros sistemáticos na pontuação, na translineação e na utilização de maiúsculas. No domínio da organização textual, observaram-se fragilidades na coesão e no encadeamento de ideias. No que respeita especificamente à ortografia, verificou-se uma instabilidade acentuada em contextos de falta de biunivocidade, como na grafia do fonema /s/. A entrevista à docente corroborou estas observações, destacando que a translineação e a ortografia permanecem áreas críticas, resistentes às estratégias de ensino tradicionais. Em síntese, os dados revelam dificuldades comuns, mas também diferenças individuais relevantes, evidenciando a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, promovendo-se intervenções pedagógicas ajustadas que visem o desenvolvimento de uma consciência linguística mais sólida no final do 1.º Ciclo e, consequentemente, a melhoria efetiva da competência escrita.

Keywords // Palavras-chave: produção escrita, ortografia, 1.º CEB.

Baptista, A.; Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Crystal, D. (2025). Language. Encyclopaedia Britannica. https://www.britannica.com/topic/language/Written-language

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: Português (4.º ano) [Currículo escolar]. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdfFreitas, M. J., Rodrigues, C., Costa, T., & Castelo, A. (2012). Os sons que estão dentro das palavras: Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna. Colibri.

Leite, I. (2022). A importância da consciência fonémica na aprendizagem da leitura e da escrita. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências (pp. 237–250). Fundação Belmiro de Azevedo (EDULOG).

https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/635/b06/b43/635b06b4371b2516171126.pdf

Martins, M. (2022). Aprendizagem da ortografia. In Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências (pp. 281-292). Fundação Belmiro de Azevedo.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coords.). (2013). Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos. UA Editora – Universidade de Aveiro.

Pinto, F. A. S. (2009). O papel da linguagem e da leitura literária no desenvolvimento da escrita em crianças a frequentar o 4.º ano de escolaridade: Análise de recontos de textos literários [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].

http://hdl.handle.net/10451/2203

Santos, A. L. (2019). A pontuação: Do ensino à avaliação. Revista da APL, 54–56. https://ojs.apl.pt/index.php/rapl/article/view/54/56

Veloso, J. (2022). Fonologia e ortografia do português europeu. In Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências (pp. 65-81). Fundação Belmiro de Azevedo.

Responsabilidad docente y pedagogía inclusiva: barreras y transformación escolar

Cristina María Sousa Del Puerto (1)

1 - Universidad de Sevilla

La educación inclusiva, reconocida como eje estratégico del ODS 4 (Educación de calidad) y vinculada al ODS 10 (Reducción de las desigualdades), se ha consolidado como principio normativo en las políticas educativas. Sin embargo, su implementación revela una tensión estructural persistente entre el mandato inclusivo y las culturas profesionales que sostienen prácticas delegadas y fragmentadas. Esta comunicación examina esa paradoja inclusiva en el contexto español, en concreto en la Comunidad Autónoma de Andalucía, analizando cómo las políticas orientadas a la inclusión conviven con modelos organizativos y profesionales que reproducen lógicas de externalización del apoyo.

El estudio se inscribe en el proyecto financiado "¿Qué estamos olvidando de la educación inclusiva?" (PID2019-108775RB-C43), cuyo objetivo central es identificar barreras, ayudas y propuestas para avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos. Metodológicamente, el estudio adopta un diseño descriptivo-interpretativo de políticas y prácticas educativas, con enfoque cualitativo orientado a comprender los fenómenos a partir de los significados construidos por los propios participantes. Desde una perspectiva inclusiva, participativa, multiagente y multivocal, se analizan testimonios de familias, alumnado, profesorado y otros agentes educativos, reconociendo su conocimiento situado sobre el binomio inclusión/exclusión y las prácticas que inciden en su realidad cotidiana.

Los resultados evidencian una contradicción estructural: mientras las políticas promueven la corresponsabilidad y la pedagogía inclusiva, persiste una cultura profesional que delega la atención del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en especialistas, consolidando una división funcional del trabajo pedagógico. Entre las barreras identificadas se encuentran la percepción de sobrecarga ante la adaptación curricular, la insuficiente formación práctica en metodologías inclusivas, la concepción reduccionista del especialista como apoyo periférico y la resistencia a modelos de co-docencia que cuestionan la autonomía tradicional del aula. Esta dinámica produce una inclusión formalmente declarada pero operativamente fragmentada.

Frente a ello, emergen prácticas transformadoras que encarnan los principios de la pedagogía inclusiva: flexibilización curricular entendida como respuesta situada, implementación de UDL y metodologías cooperativas, mantenimiento de altas expectativas y construcción de vínculos pedagógicos significativos. Estos hallazgos sugieren que la inclusión no se limita a una cuestión técnica ni exclusivamente formativa, sino que implica una reconfiguración estructural de las culturas profesionales y de la organización escolar.

La comunicación contribuye al debate sobre la sostenibilidad de la inclusión escolar mostrando que la transformación no depende únicamente de recursos adicionales, sino de cambios en las concepciones, en las formas de colaboración y en la formación docente. Desde esta perspectiva, avanzar hacia una educación inclusiva implica reconfigurar las culturas profesionales para que la equidad deje de ser un discurso y se convierta en práctica compartida.

Keywords // Palavras-chave: pedagogía inclusiva; políticas educativas; inclusión.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. International Journal of Inclusive Education, 23(7–8), 671–676. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools (1st ed.). Routledge.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2). CAST.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Echeita, G. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. Revista de Educación, (349), 153–178.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education, 29(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Murillo, F. J., & Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(2), 11–13. https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011

Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: Why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. Cambridge Journal of Education, 44(4), 525–540.

Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. Revista de Educación, (349), 101–117.

Slee, R. (2011). The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. Routledge.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO.
UNESCO. (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education–All means all. UNESCO.
Vallés, M. S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis.
Walmsley, J., Strnadová, I., & Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 31(5), 751–759. https://doi.org/10.1111/jar.12431

Características de um Programa de Formação para futuros professores no desenvolvimento das perceções de Competência e Autoeficácia em Pensamento Computacional

Rita Neves Rodrigues (1)(2)(3), Cecília Costa (2)(3), Sónia Brito-Costa (1)(4), Sofia Gonçalves (1)(4), Fernando Martins (1)(4)(5)

1 - Instituto Politécnico de Coimbra
2 - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
3 - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro
4 - inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
5 - Instituto de Telecomunicações, Delegação da Covilhã

A formação de futuros professores implica não só o desenvolvimento de conhecimento científico e didático, mas também a evolução das perceções dos futuros professores sobre as suas próprias competências e a sua autoeficácia (Korkmaz et al., 2017; Kukul & Karatas, 2019; Şen, 2023). Relativamente ao Pensamento Computacional (PC), capacidade emergente nos currículos educativos de diversos países, estas crenças assumem particular relevância, uma vez que influenciam diretamente a predisposição para integrar práticas inovadoras e promover aprendizagens significativas (Avcı & Deniz, 2022; Li et al., 2024b).

Neste contexto, esta comunicação apresenta as características de um programa de formação, implementado no ano letivo 2023/2024, que contribuíram para a melhoria das perceções de competências e da autoeficácia em PC de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A presente comunicação resulta de um estudo alargado que envolveu 38 futuros professores, participantes num programa estruturado em duas fases progressivas, que articularam componentes teóricas, práticas e reflexivas, recorrendo a estratégias como práticas de ensino exploratório, resolução colaborativa de problemas, planificação de aulas, sessões de microensino, feedback e reflexão crítica (Rodrigues, Costa, Abbasi, et al., 2025; Rodrigues, Costa, Brito-Costa, et al., 2025).

Seguiu-se uma abordagem metodológica qualitativa, baseada na análise de conteúdo de múltiplas fontes de dados recolhidas ao longo da intervenção, incluindo resoluções de tarefas, planificações de aula, reflexões críticas e registos de áudio e respetivas transcrições das sessões implementadas. Esta análise focou-se na identificação das principais características do programa de formação que promoveram a evolução das perceções dos participantes, sobre competências de Criatividade, Cooperatividade, Pensamento Crítico, Pensamento Algorítmico e Resolução de Problemas, segundo Korkmaz et al. (2017) e sobre autoeficácia na Abstração, Raciocínio, Decomposição e Generalização, segundo Kukul e Karatas (2019).

Os resultados evidenciam a melhoria das perceções nas cinco competências e nas quatro dimensões de autoeficácia analisadas. Esta evolução é particularmente explicada por características do programa de formação, nomeadamente: (i) pelas características das tarefas implementadas, que promoveram a exploração de múltiplas estratégias e consequentemente o desenvolvimento da criatividade (Liu et al., 2023), do pensamento algorítmico (Martínez et al., 2022), do raciocínio (Li et al., 2024a) e da resolução de problemas (Korkmaz et al., 2017); (ii) o trabalho colaborativo e as discussões coletivas, que potenciaram a cooperatividade (Zhou & Tsai, 2023) e o pensamento crítico (Jiang & Li, 2021); (iii) a planificação e implementação de aulas em contexto real e simulado, que favoreceram a abstração (Dong et al., 2024), a decomposição (Haşlaman et al., 2024) e a generalização (Yun & Crippen, 2024); e (iv) os vários momentos de reflexão e feedback, que contribuíram de um modo geral para melhoria das perceções dos participantes (Dong et al., 2024; Täschner et al., 2025).

Conclui-se que o programa de formação, que integrou experiências práticas, aprendizagem colaborativa e reflexão foi eficaz para potenciar a perceção de competências e de autoeficácia dos participantes. Estes resultados reforçam a importância de conceber programas de formação sustentados e intencionalmente desenhados, capazes de preparar os futuros professores para a integração adequada do PC nas suas práticas.

Keywords // Palavras-chave: Programa_de_formação; Formação_de_professores_do_1.º_Ciclo_do_Ensino_Básico; Competências_de_Pensamento_Computacional; Autoeficácia_em_Pensamento_Computacional.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/50008/2025 – Instituto de Telecomunicações (IT), com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/50008/2025, UID/05198/2025– Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/05198/2025, UID/00194/2025 – CIDTFF com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/00194/2025, UID/06185/2025 – SPRINT (Centro de Investigação & Inovação em Desporto, Atividade Física e Saúde) com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/UID/06185/2025, e no âmbito da bolsa de doutoramento com a referência 2022.09720.BD, com o identificador DOI https://doi.org/10.54499/2022.09720.BD.

Bibliografia

Avcı, C., & Deniz, M. N. (2022). Computational thinking: early childhood teachers' and prospective teachers' preconceptions and self-efficacy. Education and

Information Technologies, 27(8), 11689–11713. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11078-5
Dong, W., Li, Y., Sun, L., & Liu, Y. (2024). Developing pre-service teachers' computational thinking: a systematic literature review. International Journal of Technology and Design Education, 34(1), 191–227. https://doi.org/10.1007/s10798-023-09811-3
Haşlaman, T., Mumcu, F., & Uslu, N. (2024). Fostering computational thinking through digital storytelling: a distinctive approach to promoting computational thinking skills of pre-service teachers. Education and Information Technologies, 1–27. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12583-5
Jiang, B., & Li, Z. (2021). Effect of Scratch on computational thinking skills of Chinese primary school students. Journal of Computers in Education, 8(4), 505–525. https://doi.org/10.1007/s40692-021-00190-z
Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scales (CTS). Computers in Human Behavior, 72, 558–569. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.005
Kukul, V., & Karatas, S. (2019). Computational thinking self-efficacy scale: Development, validity and reliability. Informatics in Education, 18(1), 151–164. https://doi.org/10.15388/infedu.2019.07
Li, X., Sang, G., Valcke, M., & van Braak, J. (2024a). Computational thinking integrated into the English language curriculum in primary education: A systematic review. Education and Information Technologies. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12522-4
Li, X., Sang, G., Valcke, M., & van Braak, J. (2024b). The Development of an Assessment Scale for Computational Thinking Competence of In-Service Primary School Teachers. Journal of Educational Computing Research, 0(0), 1–30. https://doi.org/10.1177/07356331241254575
Liu, S., Peng, C., & Srivastava, G. (2023). What influences computational thinking? A theoretical and empirical study based on the influence of learning engagement on computational thinking in higher education. Computer Applications in Engineering Education, 31(6), 1690–1704. https://doi.org/10.1002/cae.22669
Martínez, M., Lévêque, O., Benítez, I., Hardebolle, C., & Zufferey, J. (2022). Assessing Computational Thinking: Development and Validation of the Algorithmic Thinking Test for Adults. Journal of Educational Computing Research, 60(6), 1436–1463. https://doi.org/10.1177/07356331211057819
Rodrigues, R. N., Costa, C., Abbasi, M., Brito-Costa, S., & Martins, F. (2025). From Potential to Practice: Training as a Promoter of Self-Efficacy in Computational Thinking for Pre-service Primary School Teachers. Educational Process International Journal, 17, e2025346. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.17.346
Rodrigues, R. N., Costa, C., Brito-Costa, S., Abbasi, M., & Martins, F. (2025). Impact of a Training Program on Developing Computational Thinking in Pre-Service Primary School Teachers: From Theory to Practice. Educational Process: International Journal, 14, e2025037. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.37
Şen, Ş. (2023). Relations between preservice teachers' self-efficacy, computational thinking skills and metacognitive self-regulation. European Journal of Psychology of Education, 38(3), 1251–1269. https://doi.org/10.1007/S10212-022-00651-8
Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2025). "Yes, I Can!" A Systematic Review and Meta-Analysis of Intervention Studies Promoting Teacher Self-Efficacy. Review of Educational Research, 95(1), 3–52. https://doi.org/10.3102/00346543231221499
Yun, M., & Crippen, K. (2024). Computational Thinking Integration into Pre-Service Science Teacher Education: A Systematic Review. Journal of Science Teacher Education, 36(2), 225–254. https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2390758
Zhou, X., & Tsai, C. (2023). The Effects of Socially Shared Regulation of Learning on the Computational Thinking, Motivation, and Engagement in Collaborative Learning by Teaching. Education and Information Technologies, 28, 8135–8152. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11527-1

A formação de professores para a inclusão de alunos com Diabetes Mellitus tipo 1 no contexto europeu

Carolina Lemos Rodrigues Conde (1), Sofia Castanheira Pais (1)

1 - Universidade do Porto

É amplamente reconhecido que a formação contínua de professores constitui elemento central para a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade, sobretudo no atendimento a estudantes com condições crônicas de saúde, como a Diabetes Mellitus tipo 1 (DM1). De acordo com dados recentes da International Diabetes Federation, mais de 9,15 milhões de pessoas vivem com DM1 no mundo. A Europa concentra o maior contingente, com aproximadamente 2,7 milhões de casos, dos quais cerca de 15% (419 mil) correspondem a indivíduos com menos de 20 anos, faixa etária predominantemente em idade escolar. Esses números evidenciam a relevância do tema para os sistemas educacionais europeus. A DM1 é uma condição autoimune que demanda monitoramento glicêmico constante, administração de insulina e atenção a sinais de hipo e hiperglicemia. No contexto escolar, tais exigências implicam responsabilidades compartilhadas entre família, equipe de saúde e profissionais da educação. Assim, torna-se imprescindível que professores e demais membros da comunidade escolar possuam conhecimentos básicos sobre a condição, saibam reconhecer situações de risco e estejam aptos a adotar medidas adequadas em casos de emergência. A preparação docente adequada contribui não apenas para a segurança física do estudante, mas também para sua inclusão social e pleno desenvolvimento acadêmico. Por outro lado, a insuficiência de formação específica pode acarretar consequências significativas, como complicações médicas evitáveis, restrições indevidas à participação em atividades escolares, dificuldades de integração e até situações de estigmatização, preconceito e bullying. Embora diretrizes educacionais europeias enfatizem o respeito à diversidade e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, estudos recentes indicam a existência de um hiato entre as políticas públicas e a prática cotidiana nas escolas. Muitos professores relatam insegurança e despreparo para lidar com estudantes com DM1, o que revela fragilidades nos programas de formação inicial e continuada. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar o cenário europeu no que se refere ao nível de conhecimento e à preparação de professores para o suporte a alunos com DM1, bem como discutir os principais desafios enfrentados no desenvolvimento e na implementação de estratégias eficazes de formação continuada. Para tanto, será realizada uma revisão de literatura abrangendo publicações no período de 2015 a 2025 nas bases de dados PubMed, Scopus e Web of Science, buscando identificar evidências empíricas, lacunas formativas e propostas de intervenção. Espera-se, com esta investigação, contribuir para o debate sobre a necessidade de investimento sistemático na capacitação docente e no fortalecimento de políticas institucionais que promovam ambientes escolares seguros, inclusivos e responsivos às necessidades de estudantes com condições crônicas. Ao alinhar formação, prática pedagógica e políticas educacionais, torna-se possível garantir não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar, a equidade e a efetiva inclusão de alunos com DM1 no espaço escolar.

Keywords // Palavras-chave: Professor; Diabetes; Educação inclusiva; Equidade.

Andrade, C.J. & Alves, C.A. (2019). Relationship between bullying and type 1 diabetes mellitus in children and adolescents: a systematic review. J. Pediatr. Rio de Janeiro, v. 95, n. 5. p. 509-18. doi: 10.1016/j.jped.2018.10.003.

Camargo, L.C. & Carvalho, D. (2020). Conhecimentos da equipe escolar sobre diabetes mellitus tipo 1. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. 15(2):619-30. doi: 10.21723/riaee.v15i2.13327.

Cerqueira, A., Guedes, F. B., Gaspar, T., Godeau, E., Simões, C., & de Matos, M. G. (2024). Psychosocial Factors and Quality of Life of Portuguese Adolescents with Chronic Conditions - Increased Risk for Victims of Bullying. Continuity in education, 5(1), 128–141. https://doi.org/10.5334/cie.131.

DGS - Direção-Geral da Saúde. (2015). Programa Nacional de Saúde Escolar. Ministério da Saúde. https://www.dgs.pt/ficheiros-de-upload-2013/norma-015_2015-pnse-pdf.aspx.

Dixe, M.A., Gordo, C.M., Catarino, H.B.P., et al. (2020). Efeitos de um programa de educação nos conhecimentos e na autopercepção dos educadores escolares na preparação para cuidar de crianças diabéticas tipo 1. Einstein. v. 18 n.1-6. ISSN: 1679-4508. doi: 10.31744/einstein_journal/2020AO5101.

Gregory, G.A.; Robinson, T.I.; Linklater, S.E.; et al. (2022). Global incidence, prevalence and mortality of type 1 diabetes in 2021 with projection to 2040: a modelling study. The Lancet Diabetes & Endocrinology.10(10):741-60. doi: 10.1016/S2213-8587(22)00218-2.

Gutiérrez-Manzanedo, J.V.; Carral-San Laureano, F.; Moreno-Vides, P.; et al. (2018). Teachers' knowledge about type 1 diabetes in south of Spain public schools. Diabetes Research and Clinical Practice. Cádiz. 143:140-45. ISSN 0168-8227. doi: 10.1016/j.diabres.2018.07.013.

IDF – International Diabetes Federation. (2025). IDF Diabetes Atlas. 11th ed. 2025. https://diabetesatlas.org/resources/idf-diabetes-atlas-2025/.

Magalhães, A. M. (2011). Pensar as diferenças: contributos para a educação inclusiva. In: Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Coleção Horizontes pedagógicos. 29-43. ISBN: 978-989-659-091-8

Pais, S. C. (2019). Crianças com doença crônica na escola e os desafios para o desenvolvimento profissional dos professores. In Currículo, política e cultura: Intercâmbios entre Brasil e Portugal, 111–130. https://hdl.handle.net/10216/125180.

Pais, S. C., Guedes, M., & Menezes, I. (2013). Os contextos e as práticas da educação para a saúde em torno da doença crónica: Uma perspetiva reflexiva e crítica com base na experiência de vida com Diabetes Mellitus. Educação, Sociedade & Culturas, 38, 31-51. https://doi.org/10.34626/esc.vi38.323

Portugal. (2018, 6 de julho). Decreto-Lei n.º 54/2018. Regime jurídico da edu-

cação inclusiva. Diário da República: I série, n.º 129, 2918-2928. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961
Portugal. Gabinetes do Ministro da Educação e da Ministra da Saúde. (2019, 18 de setembro). Despacho n.º 8297-C/2019. Diário da República n.º 179/2019, 1º Suplemento, Série II, p. 412-(5). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/8297-c-2019-124793123
Sentenac, M., Santos, T., Augustine, L., Michelsen, S. I., Movsesyan, Y., Ng, K., Małkowska-Szkutnik, A., & Godeau, E. (2023). Chronic health conditions and school experience in school-aged children in 19 European countries. European child & adolescent psychiatry, 32(9), 1711–1721. https://doi.org/10.1007/s00787-022-01987-8.
Silva, R.; Venturi, T. & Carvalho, G.S. (2017). Cartografia dos saberes e práticas docentes da educação para a saúde: Diabetes Mellitus no contexto escolar. In: Correia LG, Leão R, Poças S (orgs.). O tempo dos professores. Porto: CIIE -FPCE-UP. 333-39. e-ISBN: 978-989-8471-26-0. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/53362.

ICRE2026-81942

EréPomteca: a arte e o brincar para a reeducação das relações étnico-raciais no cumprimento das leis 10639/03 e 11645/08

Ana Valéria de Figueiredo (1), Sara Pereira Canto (1)

1 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ERÉ – criança; brincar em iorubá
POM – brincar em tupi
O Projeto EréPomteca: a arte e o brincar para a re-educação das relações étnico-raciais no cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 tem como objetivo central desenvolver metodologias e práticas inovadoras relacionadas à docência no/para o Ensino de Artes, no atendimento às leis 10639/03 e 11645/08 na Educação Básica e Graduação em suas interfaces com o lúdico. As referidas leis em seus artigos 2º determinam que "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras", conteúdos obrigatórios no currículo da Licenciatura em Artes Visuais. Formar professores para trabalhar com jogos, brinquedos e brincadeiras de origem africana e indígena significa sensibilizá-los para a importância das mesmas no desenvolvimento das infâncias e, nesse momento da sua formação como Licenciandos, é importante que busquem a origem socio-histórica dos jogos, brinquedos e brincadeiras em seus elementos fundamentais, o que poderá ampliar o diálogo intercultural de seus conhecimentos e, como consequência provável, das classes escolares nas quais vão desenvolver as atividades propostas. O projeto ora em tela tem articulação direta com aspectos das pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas e/ou pode mesmo suscitar temas para investigação; e também se fortalece com as Metodologias do Ensino de Artes, pois as ações e atividades previstas se relacionam à formação docente dos Licenciandos, que têm a oportunidade de desenvolver propostas voltadas à formação para a docência. Dessa forma, um projeto que desenvolva metodologias e práticas para o ensino de artes busca responder diretamente às demandas ditadas pelas leis na formação de Licenciandos. Pensar o universo do brincar como espaços e dimensões da reflexão e da prática de uma educação para a re-educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004a) torna-se fundamental no processo educativo do profissional bem como da criança, fundamentada nas premissas de uma educação antirracista, tarefa de todos.

Keywords // Palavras-chave: EréPomteca. Arte. Relações étnico-raciais..

ARAUJO, Débora Cristina de e DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperançar é o verbo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88368, p. 01-22, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688368. Acesso em: 24 abril 2025.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Lei 11645 de 10 de março de 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Dossiê Rev. Fac. Educ., 24 (2), jul. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt. Acesso em: 14 mar. 2025.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, 3(2), p. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164/8968. Acesso em: 11 mar. 2025.

DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de; AQUINO, Valéria Leite de. Diálogos e Encontros de Arte e Cultura Lúdica. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2025. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/dialogos-e-encontros-de-arte-e-cultura-ludica/. Acesso em: 25 fev. 2026.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Assis da Costa e BELTRÃO, Jane Felipe. O lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas. Revista Desidades, n. 3, ano 6, p. 25-39, 2015. Disponível em: http://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/Desidades-6-PORT2.pdf. Acesso em: 24 abril 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p.57-78.

LUCKESI, Cipriano C. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 14 maio 2025.

MARTINS, Miriam Celeste. Cultura Lúdica: aproximações com a Arte/Educação. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte e BOHN, Letícia Ribas D. (org). Arte/Educação: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville, SC: Editora da Univille, 2014. p. 86-96.

SANTANA, Pio de Sousa. Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte. 2009. 274 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes de São Paulo, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/86919. Acesso em: 11 mar. 2025.

SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMINÁRIO NEPEI UFMG. Os desafios da pesquisa sobre a formação de professores para as relações étnico-raciais. Apresentado por Lucimar Rosa Dias. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (2h 06 min 42 seg). Publicado pelo canal NEPEI UFMG Por-

tuguês. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nwy1VKcbkD8&t=4165s. Acesso em: 14 mar. 2024.

ICRE2026-82123

From Policy to Practice: Mapping Convergences and Divergences on Learning and Developmental Assessment in Portuguese ECEC

Vitor Hugo Oliveira (1), Manuela Pessanha (1), Margarida Barbieri (2), Sílvia Barros (1)

1 - Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
2 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

Across Europe, assessment in Early Childhood Education and Care (ECEC) has shifted toward documenting learning processes, participation, and the quality of educational contexts. In Portugal, national policy frames assessment as a formative, holistic, observational and collaborative process. Teachers are expected to connect curriculum planning with institutional educational projects, consider children's sociocultural contexts, and monitor learning progress across several learning and developmental domains. However, how these national guidelines and policy principles are interpreted and operationalized within ECEC settings remains insufficiently explored. This study investigates the coherence between regulatory frameworks and national guidelines, institutional procedures, and teachers' reported practices in assessing young children's learning and development. Findings draw on a nationwide survey of Portuguese ECEC teachers and coordinators (n = 430). The study combines quantitative and qualitative data from an online questionnaire focusing on closed- and open-ended questions addressing assessment practices, methods, and institutional guidance. The analysis examines assessment across three interconnected levels of the ECEC system: macro-level national guidelines, meso-level institutional orientations (i.e., educational project; school cluster guidelines), and micro-level classroom practices. By mapping convergences and divergences across these levels, the study highlights tensions between policy intentions and everyday professional realities, including challenges related to time, resources, and professional preparation. Findings contribute to understanding how assessment is conceptualized and enacted within the Portuguese ECEC system and inform policy and professional development initiatives aimed at strengthening quality, equity, and educational coherence in ECEC.

Keywords // Palavras-chave: Assessment; Educational Policy; Professional Development.

Contribuições da Impressão 3D para o Ensino de Biologia: evidências de uma revisão sistemática

Henrique Victor Campos de Moura (1), Pedro Correia Rodrigues (2), Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores (2), Bruno Silva Leite (1)

1 - Universidade Federal Rural de Pernambuco
2 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

O ensino de Biologia enfrenta desafios persistentes relacionados com a elevada abstração conceptual, a complexidade estrutural dos conteúdos e a escassez de recursos práticos em diversos contextos escolares. Áreas como biologia molecular, bioquímica, citologia e anatomia exigem competências de visualização espacial e capacidade de transposição entre representações bidimensionais e tridimensionais, podendo comprometer a compreensão significativa. Neste cenário, as tecnologias digitais emergem como estratégias de mediação pedagógica, destacando-se a impressão 3D como recurso inovador. Este estudo tem como objetivo analisar as principais contribuições atribuídas ao uso da impressão 3D no ensino de Biologia. Realizou-se uma revisão sistemática de literatura, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. A pesquisa decorreu nas bases SciELO, ScienceDirect, ERIC e Portal de Periódicos CAPES, contemplando publicações entre 2014 e 2025. Os critérios de inclusão consideraram pertinência temática, revisão por pares, acesso ao texto integral e enquadramento na área de Educação/Ensino. Após aplicação dos critérios de elegibilidade e avaliação da qualidade metodológica, resultou no total de 92 artigos, onde foram elegíveis dez estudos empíricos constituindo assim o corpus final deste estudo. Os dados foram analisados por meio de síntese qualitativa, com foco na identificação recorrente de contributos pedagógicos associados à tecnologia. A análise evidenciou cinco contributos centrais: (1) promoção da compreensão conceptual, mediante a materialização de estruturas biológicas complexas, ampliando a visualização espacial e reduzindo a dependência de esquemas bidimensionais, sendo a manipulação de modelos tridimensionais particularmente relevante em conteúdos de elevada abstração; (2) aumento do envolvimento e da motivação discente, com percepção positiva da aprendizagem e, em alguns casos, melhoria do desempenho académico; (3) ampliação das possibilidades de aulas práticas, sobretudo em contextos com carência de materiais laboratoriais, permitindo a produção de modelos personalizados ajustados às necessidades educativas; (4) reforço do potencial inclusivo, com modelos táteis que favorecem a participação de estudantes com deficiência visual; (5) alternativa ao uso de animais em práticas didáticas, reduzindo implicações éticas, custos e riscos biológicos. Os resultados permitem sustentar que, embora ainda em consolidação no ensino de Biologia, a impressão 3D apresenta contributos pedagógicos consistentes quando integrada em propostas didáticas intencionalmente estruturadas. Os impactos revelam-se particularmente significativos em conteúdos que exigem visualização estrutural detalhada. Recomenda-se o aprofundamento de estudos sobre efeitos a longo prazo e sobre o enquadramento teórico das práticas desenvolvidas.

Keywords // Palavras-chave: Impressão 3D, Aprendizagem Ativa.

ABOUHASHEM, Y.; DAYAL, M.; SAVANAH, S.; ĺTRKALJ, G. The application of 3D printing in anatomy education. Medical Education Online, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 29847, 2015.

GIBSON, I.; ROSEN, D.; STUKER, B. Additive manufacturing technologies 3D printing, rapid prototyping and direct digital manufacturing. 2 ed. New York: Springer, 2015.

GUENTHER, C.; HAYES, M.; DAVIS, A.; STERN, M. Building confidence: engaging students through 3D printing in biology courses. Bioscene: Journal of College Biology Teaching, v. 47, n. 1, p. 40–58, 2021.

HONG, D. et al. Development of a personalized and realistic educational thyroid cancer phantom based on CT images: An evaluation of accuracy between three different 3D printers. Computers in biology and medicine, v. 113, p. 1-7, 2019.

KONFLANZ, T. L.; SCHEID, N. M. J.; FRANZIN, R. F. A real necessidade do uso de animais não humanos in vivo em aulas práticas. Revista Polyphonía, v. 26, n. 2, p. 99-114, 2015.

KONG, X. et al. Do 3D Printing Models Improve Anatomical Teaching About Hepatic Segments to Medical Students? A Randomized Controlled Study. World Journal Of Surgery, [S.L.], v. 40, n. 8, p. 1-8, 2016.

KURT, M.; BENZER, S. An Investigation on the Effect of STEM Practices on Sixth Grade Students' Academic Achievement, Problem Solving Skills, and Attitudes towards STEM. Journal Of Science Learning, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 79-88, 2020.

LIPSON, H. Printable 3D models for customized hands-on education. Mass Customization and Personalization (MCPC), [S.L.], v. 2007, p. 1-6, 2007.

NEVES, E. C. et al. 3D anatomical model for teaching canine lumbosacral epidural anesthesia. Acta Cirúrgica Brasileira, [S.L.], v. 35, n. 6, p. 13-23, 2020.

NEWMAN, D. L. et al. Physical models can provide superior learning opportunities beyond the benefits of active engagements. Biochemistry And Molecular Biology Education, [S.L.], v. 46, n. 5, p. 435-444, 2018.

SILVA, A. S. et al. Avaliação de modelos 3D como recurso educacional para o ensino de Biologia: uma revisão da literatura. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 13, n. 2, p. 1-28, 2022.

SILVA, R. G. da et al. Modelos de dentes de mamíferos impressos em 3D e sua aplicação ao ensino de ciências biológicas. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – Encitec, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 78-97, 2023.

STOLL, V. G. et al. A Experimentação no Ensino de Ciências: um estudo no catálogo de teses e dissertações da capes. Revista Insignare Scientia - Ris, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 292-310, 2020.

SZULŜYK-CIEPLAK, J.; DUDA, A.; SIDOR, B. 3D printers – new possibilities in education. Advances in Science and Technology Research Journal, [S. l.], v. 8, p. 96–101, 2014.

THOMAS, D. B. et al. 3D scanning and printing skeletal tissues for anatomy education. Journal Of Anatomy, [S.L.], v. 229, n. 3, p. 473-481, 2016.

TRAN, N. et al. Study on the effect of fused deposition modeling (FDM) process

parameters on the printed part quality. Int J Eng Res Appl, [S.L.], v. 7, p. 71-77, 2017.
ZAREI, S.; MOHAMMADI, S. Challenges of higher education related to e-learning in developing countries during COVID-19 spread: a review of the perspectives of students, instructors, policymakers, and ict experts. Environmental Science And Pollution Research, [S.L.], v. 29, n. 57, p. 1-7, 2021.

ICRE2026-85055

Innovación y permanencia académica en la formación inicial del profesorado en modalidad a distancia

Andrea Otero Mayer (1), María José Catalán Márquez (1), Eva Expósito Casas (1), Gloria Soto Martínez (1), Juan Carlos Pérez González (1)

1 - Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

La formación inicial del profesorado no solo implica la adquisición de conocimientos pedagógicos, sino también la construcción progresiva del compromiso profesional y de la identidad docente. En contextos de educación superior a distancia, la permanencia académica en los primeros cursos constituye una condición esencial para dicho proceso formativo. Sin embargo, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), las tasas de abandono en los primeros cursos pueden situarse en torno al 40%, lo que supone un desafío estructural relevante.

En el Grado en Educación Infantil, con aproximadamente 3.000 estudiantes matriculados anualmente, la asignatura Aprendizaje y Desarrollo en la Infancia concentra un elevado volumen de alumnado de nuevo ingreso. En este contexto, la desvinculación temprana no solo afecta a indicadores institucionales, sino que interrumpe procesos de socialización académica y desarrollo profesional inicial.

Esta comunicación presenta dos Proyectos de Innovación Docente consecutivos (2024–2025 y 2025–2026) orientados a fortalecer la permanencia en dicha asignatura mediante estrategias de acompañamiento estructurado. El primer proyecto se centró en el diseño y producción de materiales audiovisuales breves protagonizados por profesorado tutor y estudiantes con trayectorias académicas exitosas, junto con la elaboración de una ficha sintética de organización de la asignatura. El segundo amplió la intervención mediante su implementación sistemática en el aula virtual, la incorporación de un calendario orientativo con recordatorios periódicos y la planificación de un sistema de seguimiento basado en indicadores académicos objetivos (tasa de evaluación, porcentaje de no presentados y rendimiento).

La propuesta se fundamenta en los modelos de permanencia académica (Tinto, 2012), que subrayan la importancia de la acción institucional y del acompañamiento en la continuidad formativa, así como en estudios sobre abandono en educación superior a distancia que destacan el papel de la orientación estructurada y la claridad organizativa

La experiencia pone de relieve que apoyar la continuidad académica en la formación inicial del profesorado constituye una estrategia de desarrollo profesional temprano, al favorecer la vinculación, el compromiso y la consolidación de trayectorias formativas orientadas a la práctica docente.

Keywords // Palavras-chave: Abandono universitario; Innovación educativa; Formación.

Guerrero-Bocanegra, B. (2024). Acciones recomendadas por los estudiantes para la consecución exitosa de los estudios de grado a distancia. Revista Fuentes, 26(2), 147–158. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23161

Santamaría, M. (2022, 31 de mayo–2 de junio). Visión longitudinal del abandono en las titulaciones de grado de la UNED en el EEES. Ponencia presentada en las XII Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED.

Tinto, V. (2012). Completing college: Rethinking institutional action. University of Chicago Press.

ICRE2026-87509

Práticas que articulam a Literatura para crianças e jovens e a História e Geografia de Portugal no Ensino Básico. Contributos para a formação da identidade e a promoção de valores humanos.

Raquel Cecília da Silva Carneiro (1)

1 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto

A educação, concebida como um processo relacional, implica o envolvimento de seres humanos e das suas inter-relações em contextos sociais e culturais. O Ensino Básico constitui uma fase estruturante da formação da identidade, da criação e do desenvolvimento de um sentimento de pertença, que encontra nas Ciências Sociais e Humanas uma das suas principais forças impulsionadoras. Através de uma análise dos objetivos curriculares das áreas de Português e de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal, nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, percebe-se que o papel de mediação cultural é maioritariamente atribuído às duas últimas áreas do saber/disciplinas. Sendo o Homem, como refere Terradas (1988), antes de tudo, um ser sensível, procura-se perceber de que forma a "criação de uma relação afetiva e estética com a literatura" (DGE, 2018, p. 4) contribui para a promoção e conservação da memória histórica e para a formação de uma identidade alicerçada em valores humanos e de cidadania. A visão desfragmentada do processo de ensino e de aprendizagem espelha-se nas práticas pedagógicas apresentadas, que encontram sustento nas interseções científicas e didáticas entre Literatura e História.

Keywords // Palavras-chave: Literatura; História; Integração disciplinar; Identidade.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018). Aprendizagens Essenciais do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Terradas, I. (1988). Mal natural, mal social. Introducción a la teoria de las ciencias humanas. Barcanova.

Conexões Híbridas: Entre o Giz e a Inteligência Artificial no Chão da Escola Pública

Inês Aparecida Santos Taglianetti (1)

1 - Secretaria da Educação de São Bernardo do Campo

Implementar a BNCC da Computação na rotina de uma escola pública municipal vai muito além de ligar computadores; é sobre como ensinamos nossos alunos a pensar e resolver problemas em um mundo digital. Esta proposta apresenta a metodologia "Computação Sem Medo", que nasce da prática cotidiana como professora de apoio à tecnologia em São Bernardo do Campo. A proposta defende que o letramento digital de qualidade não depende exclusivamente de telas. No "chão da escola", onde lidamos com diferentes realidades de acesso, a jornada de aprendizagem precisa ser democrática e afetiva. Por isso, estruturamos o ensino em ciclos: começamos no concreto, com o que chamamos de "Algoritmos de Giz". Nessa fase, conceitos complexos como algoritmos e reconhecimento de padrões são trabalhados de forma desplugada, usando sucata, desafios lógicos no pátio e materiais manipuláveis. É o momento de construir o raciocínio lógico analógico, garantindo que a criança entenda a lógica por trás da máquina.

Somente após essa base sólida, fazemos a transição para o ambiente plugado. Aqui, a Inteligência Artificial Generativa (IA) entra não como um brinquedo, mas como uma aliada estratégica. Através do projeto "Data Detectives", alunos do 4º ano deixam de ser apenas consumidores de aplicativos para se tornarem investigadores de seus próprios hábitos digitais. Eles utilizam ferramentas de IA para analisar dados, criar protótipos e, principalmente, desenvolver um olhar crítico sobre a tecnologia que os cerca. Essa abordagem híbrida humaniza o ensino da computação. Ela prova que é possível ensinar tecnologia de ponta valorizando a cultura maker e a criatividade do professor. Ao compartilhar essa experiência no ICRE'26, o objetivo é validar um modelo que une a simplicidade do desplugado à potência da IA, formando cidadãos que não apenas usam a tecnologia, mas compreendem sua arquitetura e impacto na sociedade.

Keywords // Palavras-chave: BNCC; Computação; Desplugada; IA; Híbrido.

BRASIL. Ministério da Educação. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Brasília: MEC/CNE, 2022.

LUCKIN, Rosemary. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century. UCL Press, 2018.

PAPERT, Seymour. Logo: Computadores e Educação. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RESNICK, Mitchel. Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. MIT Press, 2017.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Diretrizes Curriculares Municipais: Tecnologias Educacionais e Cultura Colaborativa. Secretaria de Educação, 2025.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: Questões Críticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

UNESCO. IA e Educação: Guia para formuladores de políticas. Paris: UNESCO, 2021.

WING, Jeannette M. Computational Thinking. Communications of the ACM, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

Ser Enfermeiro Professor: Contribuições do Ciclo Pedagógico para a Formação e Atuação Profissional

Gabriela Rodrigues Bragagnollo (1), Maria Paula de Souza (1), Rosangela Andrade Aukar de Camargo (1), Ellen Cristina Gondim (1), Jonas Storoni Padial Souza (1)

1 - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

Criada em 1960, a Licenciatura em Enfermagem consolidou-se no contexto da industrialização brasileira, respondendo à necessidade de formação profissionalizante para o trabalho técnico em saúde (Caires; Oliveira, 2016; Santos et al., 2014). Com a 8ª Conferência Nacional de Saúde e a promulgação da Lei nº 8.080/1990, que instituiu o Sistema Único de Saúde (SUS), a formação em enfermagem passou a ser orientada por princípios como integralidade, equidade e compromisso social (Brasil, 1986; Brasil, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou a exigência de formação específica para a docência (Brasil, 1996), fortalecendo o papel do enfermeiro professor na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nesse cenário, a formação docente em enfermagem dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 3 (Saúde e Bem-Estar) e o ODS 4 (Educação de Qualidade), ao promover práticas educativas que integrem cuidado, inclusão, equidade e desenvolvimento humano sustentável.

O Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP-USP) estrutura-se a partir de metodologias ativas e de uma proposta curricular integrada, tendo o Ciclo Pedagógico como estratégia central (Corrêa et al., 2022). Organizado em Imersão, Síntese Provisória, Busca, Nova Síntese e Avaliação, o Ciclo fundamenta-se na pedagogia problematizadora (Freire, 1983) e na perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1998), promovendo a mediação entre experiência concreta e elaboração teórica. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da valorização da diversidade como princípio estruturante da formação e das práticas educativas, em consonância com uma educação inclusiva e equitativa.

O estudo teve como objetivo compreender as implicações do Ciclo Pedagógico na inserção profissional de egressos do curso. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada com egressos da primeira à décima quarta turma, recrutados por amostragem em bola de neve (Vinuto, 2014), entre julho de 2024 e agosto de 2025. A coleta ocorreu por entrevistas semiestruturadas, e a análise foi conduzida segundo a análise temática de Braun e Clarke (2006), com apoio do IRAMUTEQ (Camargo; Justo, 2013). O estudo respeitou as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 (Brasil, 2012; Brasil, 2016).

Os resultados foram organizados em três temas: (1) Sentidos do processo formativo; (2) Desenvolvimento da identidade enfermeiro professor; e (3) Compreensões do trabalho em equipe. Evidenciou-se que o Ciclo Pedagógico contribui para a constituição de profissionais críticos e reflexivos, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo ambientes educativos que reconhecem o bem-estar como indicador de sucesso formativo e profissional. Os egressos destacaram a importância da inserção precoce nos cenários reais e do trabalho colaborativo para a construção de práticas inclusivas e sensíveis à diversidade, aspectos alinhados à promoção de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Simultaneamente, emergiram desafios contemporâneos relacionados às condições estruturais de trabalho e à incorporação crítica da inteligência artificial nos contextos educativos, exigindo novas competências éticas, pedagógicas e tecnológicas para que a inovação não aprofunde desigualdades, mas fortaleça práticas equitativas e humanizadas.

Conclui-se que o Ciclo Pedagógico constitui estratégia formativa potente para a consolidação de enfermeiros professores comprometidos com a qualidade da educação, o bem-estar coletivo e a justiça social. Contudo, a efetivação desses princípios no mundo do trabalho requer enfrentamento das condições estruturais e reflexão crítica sobre as transformações tecnológicas que atravessam a educação contemporânea.

Keywords // Palavras-chave: Enfermagem. Professor. Estratégia de ensino.

ANDRADE, L. S. de; GONÇALVES, M. F. C.; SILVA, M. A. I. O ciclo pedagógico e o aprendizado em campo de prática profissional: ação e reflexão na escola pública. Revista de Graduação USP, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 133–136, 2017. DOI: 10.11606/issn.2525-376X.v2i2p133-136.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013.

CHIARELO, B. M.; ANDRADE, M. D.; CAMARGO, R. A. A. Licenciatura em Enfermagem: responsabilidade histórica, política e social. Revista Eletrônica de Enfermagem, Goiânia, v. 23, 2021.
CORRÊA, A. K. et al. A formação do enfermeiro licenciado: a valorização da docência na educação profissional técnica de nível médio. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 75, n. 2, 2022.
FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
SANTOS, L. M. C. et al. A licenciatura em enfermagem no Brasil (1968-2001): uma revisão de literatura. História da Enfermagem: Revista Eletrônica, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 224–238, 2014.
VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. Temáticas, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Design Thinking in STEAM Education: A Design-Based Study in Secondary Schools

Adriaan Herremans (1), Sarah Rohaert (1), Pedro Correia Rodrigues (2), Dirk Loyens (3)

1 - University of Antwerp
2 - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto
3 - Escola Superior de Media Artes e Design, Instituto Politécnico do Porto

STE(A)M education is increasingly implemented in secondary schools, yet its practical realisation varies widely across contexts (Li et al. 2019). Teachers frequently express uncertainty about how to design interdisciplinary, open-ended STEAM projects that meaningfully integrate science, technology, engineering, arts, and mathematics while fostering inquiry and inclusion. Design Thinking (DT), particularly the Double Diamond (DD) model (e.g. Kochanowka et al. 2022), offers a structured yet flexible framework to guide iterative project development. This study examines how teachers learn to apply DT in STEAM project design and how this approach affects both teaching practice and student experience.

The study addresses the following research questions:

(1) How do teachers learn to apply Design Thinking when developing integrated STEAM projects?

(2) What opportunities and challenges do they experience when using DT and in particular the DD-model?

(3) How does DT-based project design differ from previously developed STEAM lessons without DT?

(4) What advantages and disadvantages do teachers and students perceive in DT-driven STEAM projects?

A pilot project was conducted with twelve experienced secondary STEAM teachers (six in Flanders and six in Portugal). Participants engaged in an intensive three-day professional development workshop centred on the DD model and inclusive design tools (Clemente et al. 2016). During the workshop, teachers experienced the full DD cycle and analysed existing practices through a design lens before (re)designing their own STEAM projects.

The projects were required to meet three criteria: (1) open-ended outcomes without predefined end products; (2) an inquiry-driven, research-through-design approach emphasising prototyping and collaboration; and (3) continuous attention to inclusive process and material design. Following the workshop, teachers implemented their projects in their classrooms and documented the design and enactment process.

Using a design-based research methodology, data were collected through validated questionnaires (Dosi et al. 2018, Vignoli et al. 2023), semi-structured teacher interviews, student feedback, and project documentation.

Findings reveal differences in perception between teachers and students. Students consistently identify collaboration as the most significant added value of the DT approach, particularly during the divergent phase of the first diamond. Teachers, however, emphasise the pedagogical importance of investing time in the first diamond phase. All participating teachers report that structured divergence enabled them to discover previously unrecognised student talents. The first diamond appeared to foster deeper inquiry, shared ownership, and a more inclusive classroom dynamic. At the same time, teachers identify two main challenges: effectively facilitating the divergent phase without losing focus or momentum, and developing appropriate assessment strategies to evaluate both the Design Thinking process and its outcomes.

Overall, the study suggests that Design Thinking and especially the deliberate use of the first diamond in the DD approach, supports interdisciplinary STEAM integration while enhancing collaboration and talent-sensitive teaching. These findings contribute to the growing evidence base on professional development models that enable inclusive, process-oriented STEAM education in secondary schools.

Keywords // Palavras-chave: In-service training, STEAM, Design Thinking.

Clemente, V., Vieira, R., Tschimmel, K. (2016). "A learning toolkit to promote creative and critical thinking in product design and development through Design Thinking," 2016 2nd International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE), Vila Real, Portugal, 2016, pp. 1-6.

Dosi, C. , Rosati, F., Vignoli, M. (2018). Measuring Design Thinking Mindset, Proceedings of the 15th International Design Conference, 1991-2002 https://doi.org/10.21278/idc.2018.0493

Kochanowska, M., Gagliardi, W.R., with reference to Jonathan Ball (2022). The Double Diamond Model: In Pursuit of Simplicity and Flexibility. In: Raposo, D., Neves, J., Silva, J. (eds) Perspectives on Design II. Springer Series in Design and Innovation , vol 16. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79879-6_2

Li, Y., Schoenfeld, A.H., diSessa, A.A. et al. (2019). Design and Design Thinking in STEM Education. Journal for STEM Educ Res 2, 93–104. https://doi.org/10.1007/s41979-019-00020-z

Vignoli, M., Dosi, C., Balboni, B. (2023). Design thinking mindset: scale development and validation. Studies in Higher Education, 48(6), 926–940. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2172566

Porto. ICRE '26

PORTO INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN EDUCATION 2026

Centro de Investigação & Inovação em Educação
Centre for Research & Innovation in Education
inED

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

P.PORTO

fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ipvc Escola Superior de Educação

Escola Superior de Educação
Politécnico de Coimbra