

**MESTRADO**  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**O digital como mediador para o  
desenvolvimento emocional: importância e  
perspetiva docente em contexto do 1º e 2º  
Ciclos do Ensino Básico**

Celeste Conceição Cunha de Moura

**M**

2023



Celeste da Conceição Cunha de Moura

**O Digital como mediador para o desenvolvimento emocional: importância e perspectiva docente em contexto do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

**Orientadoras:**

Professora Dr<sup>a</sup>. Carla Figueiredo

Professora Dr<sup>a</sup> Leanete Thomas Dotta

**“Como uma criança antes de a ensinarem a ser grande,  
Fui verdadeiro e leal ao que vi e ouvi.”**

Alberto Caeiro, in “Fragmentos”

heterônimo de Fernando Pessoa

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo conhecer as percepções e práticas dos professores com relação ao uso das tecnologias como ferramenta de apoio ao desenvolvimento emocional dos alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. O termo “desenvolvimento” foi utilizado como um ponto de partida para compreender a formação da criança como sujeito.

A integração das tecnologias digitais e a promoção do desenvolvimento emocional na educação, revelam-se fundamentais na preparação das crianças e jovens para os desafios da sociedade atual. Torna-se imperativo criar abordagens que impliquem um currículo holístico, que começa pela formação adequada dos professores, capacitando-os para orientarem os seus alunos a se destacarem num mundo cada vez mais digital, sem descuidar o desenvolvimento emocional. O equilíbrio entre estas duas valências torna-se essencial na formação integral dos alunos.

É neste quadro de ideias que se situa o presente estudo, que é orientado pela seguinte questão de investigação: Como os professores do 1º e 2º CEB trabalham com os alunos o desenvolvimento das emoções através do uso das tecnologias digitais?

O estudo é de natureza qualitativa, aportado ao paradigma fenomenológico interpretativo. Trata-se de uma investigação qualitativa, com recurso à entrevista semiestruturada a um grupo de 6 professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Os dados obtidos sugerem que os professores reconhecem a importância das tecnologias no ambiente escolar, considerando-as ferramentas pedagógicas que os podem auxiliar no desenvolvimento emocional dos seus alunos de forma dinâmica e criativa. No entanto, apontam para um sentimento de insegurança na identificação de estratégias que lhes permitam dar uma resposta adequada, tendo em conta as suas especificidades, admitem que a formação os ajudaria nesse processo.

**Palavras – chave:** Educação, Desenvolvimento emocional, Tecnologias Digitais.

## RÉSUMÉ

La présente étude avait pour objectif de comprendre les pratiques des enseignants en ce qui concerne l'utilisation des technologies comme outil de soutien au développement émotionnel des élèves du 1er et 2e cycle de l'enseignement primaire. Le terme "développement" a été utilisé comme point de départ pour comprendre la formation de l'enfant en tant que sujet.

L'intégration des technologies digitales et la promotion du développement émotionnel dans l'éducation se révèlent essentielles pour préparer les enfants et les jeunes aux défis de la société actuelle. Il est impératif de créer des approches qui impliquent un programme éducatif holistique, commençant par la formation adéquate des enseignants, afin de les habiliter à guider leurs élèves vers l'excellence dans un monde de plus en plus technologique, sans négliger le développement émotionnel. L'équilibre entre ces deux aspects est essentiel pour une formation complète des élèves.

C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente étude, qui est guidée par la question de recherche suivante : Comment les enseignants du 1er cycle de l'enseignement primaire travaillent-ils avec les élèves sur le développement des émotions en utilisant les technologies digitales ?

L'étude est de nature qualitative, relevant du paradigme phénoménologique interprétatif. Il s'agit d'une recherche qualitative, utilisant des entretiens semi-structurés avec un groupe de 6 enseignants du 1er et 2e cycles de l'enseignement primaire.

Les données obtenues suggèrent que les enseignants reconnaissent l'importance des technologies dans le contexte scolaire, les considérant comme des outils pédagogiques pouvant les aider de manière dynamique et créative dans le développement émotionnel de leurs élèves. Cependant, ils expriment un sentiment d'insécurité quant à l'identification de stratégies leur permettant de répondre de manière appropriée, compte tenu de leurs spécificités, et ils reconnaissent que la formation les aiderait dans ce processus.

**Mots-clés** : Éducation, Développement émotionnel, Technologies digitale

## **ABSTRACT**

The present study aimed to understand teachers' practices regarding the use of technology as a tool to support the emotional development of students in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education. The term "development" was used as a starting point to comprehend the child's formation as an individual.

The integration of digital technologies and the promotion of emotional development in education are essential in preparing children and young people for the challenges of today's society. It becomes imperative to create approaches that involve a holistic curriculum, which begins with the proper training of teachers, enabling them to guide their students to excel in an increasingly digital world, without neglecting emotional development. The balance between these two aspects becomes essential in the comprehensive education of students.

It is within this framework of ideas that the present study is situated, guided by the following research question: How do teachers in the 1st Cycle of Basic Education work with students on emotional development using digital technologies?

The study is of a qualitative nature, grounded in the interpretative phenomenological paradigm. It is qualitative research that employs semi-structured interviews with a group of 6 teachers from the 1st and 2nd Cycles of Basic Education.

The data obtained suggest that teachers recognize the importance of technology in the school environment, considering them as pedagogical tools that can assist them in the dynamic and creative emotional development of their students. However, they express feelings of insecurity in identifying strategies that would enable them to provide an appropriate response, given their specificities, and admit that training would help them in this process.

**Keywords:** Education, Emotional Development, Digital Technologies.

## AGRADECIMENTOS

Chega ao fim um desafio que perdurará na minha memória como um momento de crescimento e superação.

Nas entrelinhas deste processo é incontornável reconhecer as pessoas que me incentivaram e apoiaram no alcance deste objetivo ao qual me propus;

Quero expressar um agradecimento às minhas orientadoras, Professora Dr<sup>a</sup> Carla Figueiredo e Professora Dr<sup>a</sup> Leanete Thomas Dota, pelo apoio, dedicação, presteza e profissionalismo, cruciais neste decurso. Agradeço todas as sugestões, conselhos e correções, foram fundamentais para o meu crescimento, pessoal e profissional.

À professora Dr<sup>a</sup> Leanete um agradecimento especial pelo investimento do seu tempo e esforço no auxílio para o desenvolvimento de competências de investigação, fundamentais na elaboração deste trabalho. O seu feedback sempre construtivo e a sua inestimável paciência desempenharam um papel crucial neste processo. Quero igualmente expressar a minha gratidão pela sua notável empatia ao procurar compreender as minhas necessidades e orientar-me a partir desse entendimento.

A Dra. Leanete não é apenas uma orientadora excecional, também demonstra qualidades notáveis enquanto ser humano. Sinto-me verdadeiramente afortunada por ter tido a oportunidade de ser orientada por alguém tão especial.

Aos professores que aceitaram colaborar neste estudo, permitindo a obtenção dos dados para a realização deste trabalho, obrigada a vocês também.

Aos colegas, em particular à Paula Aguilera por ser uma pessoa inspiradora e por me ter dado a mão durante todo este caminho, nunca esquecerei. Obrigada.

Ao meu marido, Armando Sousa pela ajuda, paciência, carinho e incentivo que sempre demonstrou.

Por último e não menos importante, quero deixar um enorme agradecimento aos meus filhos, que são a minha força e me fazem ter vontade de lutar, todos os dias, por um mundo melhor.

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1** - As Experiências e Perspetivas da Profissão Docente ...32
- Figura 2** – As Tecnologias Digitais e as práticas Educativas.....33
- Figura 3** – O desenvolvimento emocional e a docência .....33



## ÍNDICE DE APÊNDICES

I.	Os consentimentos informados .....	71
II.	Guião de entrevista .....	73
III.	Questões orientadoras .....	76

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I .....	15
ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	16
1. Desenvolvimento Emocional .....	16
2. A Importância da Relação Professor-Aluno para o Desenvolvimento Emocional.....	19
4. As TDIC e o Desenvolvimento Emocional - Que Relações? .....	23
CAPÍTULO II .....	26
PERCURSO METODOLÓGICO .....	27
1. A Investigação Qualitativa.....	27
2. A Investigação Qualitativa e o Paradigma Fenomenológico-Interpretativo .....	28
3. A Recolha de Informações – As Entrevistas .....	28
4. Dimensão Ética.....	30
5. A Análise dos Dados .....	31
CAPÍTULO III .....	35
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	36
1. Os Participantes do Estudo .....	36
2. A Análise dos Temas Identificados.....	40
2.1 Experiências e Perspetivas em Relação à Profissão Docente.....	40
2.1.1. Formação de Professores.....	41
2.1.2 Valorização Profissional .....	42
2.1.3. Condições de Trabalho.....	43
2.2. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as Práticas Educativas ....	45
2.2.1 Flexibilidade e Adaptação no Planeamento das Aulas.....	46
2.2.2. Equilíbrio entre o uso das Tecnologias e o Ensino Tradicional .....	47
2.2.3. Motivação dos Alunos através do Uso das TDIC .....	48
2.3. Desenvolvimento Emocional e a Docência .....	49
2.3.1. Personalização da educação .....	49
2.3.2. Relação professor-aluno .....	51
2.3.3 Desenvolvimento Emocional como Componente Essencial .....	53
2.4. Desenvolvimento Emocional e o uso da TDIC.....	55
CAPÍTULO IV .....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	58
LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62

APÊNDICES .....70

## INTRODUÇÃO

A elaboração da presente dissertação inscreve-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio Escola, Democracia e Tecnologias Digitais, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no ano letivo 2022/2023, sob a orientação das Doutoradas Carla Figueiredo e Leanete Thomas Dotta.

A motivação para este estudo partiu sobretudo de vivências pessoais e profissionais enquanto psicóloga clínica em contexto escolar, que impulsionaram para questões e inquietudes em relação ao desenvolvimento das emoções neste ambiente, pela convicção de que a inteligência emocional está relacionada com o sucesso escolar e ligada à presença e/ou ausência de comportamentos disruptivos neste contexto. Considero o desenvolvimento emocional essencial na formação integral da criança, todavia, pensar a infância na atualidade remete a identificar que a mesma está, cada vez mais influenciada pelas tecnologias digitais, desta forma, nasce o fio condutor para esta investigação, relacionar o uso das tecnologias ao desenvolvimento emocional no primeiro e segundo ciclo do ensino básico.

As tecnologias digitais estão presentes nas atividades mais comuns do dia a dia, exercendo uma influência marcante no ambiente sociocultural. Kenski (2003), refere que a emergência de uma nova sociedade tecnológica é predominantemente determinada pelos avanços das tecnologias digitais a que temos assistido. Para o autor, estas novas tecnologias, em comparação com as tecnologias preexistentes, quando adotadas amplamente na sociedade, provocam transformações na forma como as pessoas vivem, trabalham, aprendem e comunicam, com os outros indivíduos e com o mundo.

A introdução das tecnologias digitais nas escolas e a ênfase na transformação digital em Portugal tem trazido à tona importantes desafios e oportunidades relacionadas ao desenvolvimento integral das crianças/alunos, nomeadamente no caso da educação emocional. O contexto social e cultural, bem com as políticas educativas têm colocado desafios às escolas no sentido de as impulsionarem a assumirem a autonomia e flexibilidade curricular <sup>1</sup> oferecem oportunidades de romper com antigos paradigmas epistemológicos e inovar no sentido de uma educação mais humanizada. Na convergência entre desafios e oportunidades podem surgir estratégias inovadoras como, por exemplo, o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento das emoções.

---

<sup>1</sup><https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>

Esta relação, embora muitas vezes só nas entrelinhas pode ser identificada em alguns documentos legais que regem o sistema de ensino português. O Decreto-Lei 55/2018<sup>2</sup>, documento criado como suporte ao Decreto-lei 54/2018<sup>3</sup>, da educação inclusiva, prevê a inclusão da educação emocional no currículo escolar voltada a uma escola mais humanista, onde cada indivíduo é um ser único, emotivo, com interesses e capacidades distintas. No campo da Educação para a Saúde, o seu referencial mais atual<sup>4</sup>, estabelece, para Ensino Básico, o trabalho com as emoções subtemas do Tema “Saúde Mental e Prevenção de violência”. Neste subtema, estão contemplados seis campos de conteúdos: (1) identificar as sensações e emoções primárias e complexas/secundárias, (2) compreender o valor adaptativo das diferentes emoções, em termos de sobrevivência e de cultura, (3) Expressar adequadamente emoções primárias e secundárias, (4) Expressar os sentimentos de forma construtiva, (5) Respeitar os sentimentos do outro, (6) Relacionar o que sente com o que se pensa e com o que se faz. O foco atribuído a estes conteúdos sublinha a importância de se educar para as emoções.

Neste sentido e sob estas perspetivas a pergunta norteadora deste trabalho foi: *Como os professores do 1º e do 2º CEB percebem e trabalham com os alunos o desenvolvimento das emoções através do uso das tecnologias digitais?*

Para dar resposta a questão de partida o objetivo do estudo foi: Identificar e analisar as perceções e uso das tecnologias digitais como ferramenta para o desenvolvimento emocional das crianças no 1º Ciclo da Educação Básica.

Tendo em conta o objetivo geral os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- *Conhecer as perspetivas dos professores sobre o seu papel no desenvolvimento emocional dos alunos*

- *Caracterizar a forma como os professores encaram os contributos das tecnologias digitais no desenvolvimento emocional dos alunos*

- *Identificar as ferramentas e estratégias de utilização das tecnologias digitais privilegiadas pelos docentes nas suas práticas.*

---

<sup>2</sup> <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

<sup>3</sup> <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

<sup>4</sup> [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial\\_educacao\\_saude\\_vf\\_junho2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf)

Com o intuito de atingir os objetivos acima traçados, optou-se por uma abordagem de investigação qualitativa, assente no paradigma fenomenológico-interpretativo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a um grupo de seis professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, que lecionam em diferentes Agrupamentos de Escolas na Zona Norte de Portugal.

Esta dissertação estrutura-se em quatro capítulos, subdivididos em secções/pontos. O Capítulo I apresenta o quadro conceptual de base do estudo fundamentado em três eixos centrais: o desenvolvimento emocional; a importância da relação professor aluno no desenvolvimento emocional; as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem e a relação entre o uso das tecnologias digitais e o desenvolvimento emocional. O Capítulo II apresenta, de modo fundamentado, o percurso metodológico de recolha de informação, dando conta das técnicas de investigação utilizadas, bem como dos critérios de seleção de participantes e cuidados éticos seguidos. O Capítulo III corresponde à apresentação, interpretação e discussão dos resultados da investigação e, por fim o Capítulo IV apresenta as considerações finais.

## **CAPÍTULO I**

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Vivemos numa sociedade em constante evolução, que coloca em desafio permanente o sistema educativo onde, a cada dia, há mais exigência no que respeita ao desempenho do docente, seja a nível pedagógico e didático, seja a nível da programação, organização de práticas e dinamização de projetos que envolvam a comunidade (Marques, 2012). O que se espera dos docentes são práticas que ultrapassem o mero ensino de conteúdos e que estejam preparados para enfrentar e dar resposta aos desafios da sociedade atual, cada vez mais complexa e exigente. Thurler (2001) entende a escola como um sistema vivo, instável e imprevisível que implica o reconhecimento da sua complexidade institucional.

### 1. Desenvolvimento Emocional

Wallon (1998) compreende a constituição da pessoa a partir do seu organismo e das suas funções potenciadoras que vão surgindo com as etapas biológicas de desenvolvimento e se concretizam de acordo com as circunstâncias que encontram no meio. Na sua teoria do desenvolvimento humano estabeleceu seis estádios: *o estádio impulsivo-emocional (0 a 1 ano)*, *o estádio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos)*, *o estádio do personalismo (3 – 6 anos)*, *o estádio categorial (6 – 11 anos)*, e *o estádio da puberdade e da adolescência (11 anos em diante)*. Volpi e Volpi (2006) entendem que em cada uma das etapas são incorporadas as experiências vividas que determinam a entrada e saída de uma etapa para a seguinte. Para estes autores, cada etapa é caracterizada por fenómenos específicos que desde o início trazem ancorados valores bio fisiológicos, emocionais-afetivos e intelectuais. Estes valores por sua vez, dialogam com as experiências que a criança vai vivenciando ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento. É no percurso do desenvolvimento destas etapas que se dá o estabelecimento da personalidade, que define a forma como o indivíduo age e reage perante todas as situações que o mundo vai impondo (Reich et al., 1995).

Tendo em conta os objetivos deste trabalho, interessa destacar o quarto estádio do desenvolvimento de Wallon – *o estágio categorial*. Neste *estádio* dá-se uma diferenciação mais clara entre o *eu* e o *outro* permitindo uma exploração mental do mundo externo e físico mais estável que permite classificar e categorizar em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. Nesta fase ocupa lugar de destaque a promoção de experiências que possibilitem a descoberta do mundo e que poderão favorecer o desenvolvimento de sentimentos e valores que auxiliem a continuidade e ampliação destas descobertas (Mahoney & Almeida, 2005).



Para Wallon (1989) as emoções, tal como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva e não devem ser entendidas como sinónimos de emoção e afetividade. Segundo esta mesma perspetiva, a emoção é a exteriorização da afetividade, é a sua expressão corporal e motora, compõe sistemas de atitudes, reveladas pelo tónus muscular, combinado com intenções conforme as diferentes situações. Destas combinações vão se diferenciando as emoções e se estabelecem padrões posturais como *medo*, *alegria*, *raiva*, entre outras. Este olhar sobre as emoções proposto por Wallon nos seus estudos resume a importância de compreender o indivíduo como um ser social a partir de uma perspetiva dialética, que se desenvolve tanto física quanto estruturalmente nas interações com o meio envolvente. Demonstra também que a emoção é a expressão de uma qualidade fundamental que é a origem da consciência, com ação na transição do mundo orgânico para o social, do mundo fisiológico para o psíquico.

O ambiente social no qual a criança está inserida funciona como uma alavanca dentro do processo de aprendizagem, sendo que, qualquer alteração que ocorra neste meio, tem impacto no comportamento (Vygotsky, 1991). Para este autor, o comportamento é visto como responsável por um processo interno que ocorre entre o organismo e o meio, onde as emoções servem para organizar internamente o comportamento. Neste sentido, as emoções podem ser consideradas como um sistema de reações que surgem na presença de qualquer estímulo (Dias & Pinto, 2019) e que vão assumindo uma preponderância diferenciada ao longo da vida (Abe & Izard, 1999).

No início da década de 1990 começa a ganhar força o conceito de inteligência emocional proposto por Daniel Goleman. Este psicólogo define a inteligência emocional, como sendo a capacidade de identificar e nomear as emoções com clareza, expressar emoções de forma adequada, gerir as próprias emoções para uma melhor resposta aos desafios, bem como entender as emoções dos outros (Goleman, 2012). Numa perspetiva semelhante, Salovey & Mayer (1990) mencionam que a inteligência emocional envolve o desenvolvimento de várias capacidades: a capacidade de perceber e gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento, a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional em controlar as emoções na promoção do crescimento emocional e intelectual. Na mesma linha de pensamento, Pinto (1993) assegura que as emoções estabelecem as bases da inteligência, embora inicialmente, a sua promoção se confunda, com a tarefa de alimentar a

afetividade, posteriormente, apenas, a relação pedagógica representa o elemento catalisador sem o qual a síntese cognitiva<sup>5</sup> não se realiza.

Segundo as perspectivas dos autores citados, a inteligência emocional contribui para o sucesso em diferentes áreas da vida do indivíduo, tal como a educação, o trabalho e as relações interpessoais. Ambos encaram a inteligência emocional como algo a ser desenvolvido ao longo da vida, um processo educativo contínuo e permanente. Goleman (2012) sublinha a importância que a infância tem no desenvolvimento do indivíduo pelos episódios que se vivem nesta etapa e que definem os hábitos emocionais que irão conduzir o indivíduo ao longo da vida. Desde o nascimento a criança desenvolve esforços para se relacionar e sintonizar com o mundo do qual se vai apropriando (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Segundo esta perspectiva, as emoções, numa fase inicial, representam uma função vital na relação de diálogo que a criança estabelece com o ambiente no qual se relaciona e assim permanece, ao longo do seu desenvolvimento. Neste sentido, as emoções desempenham um papel mais social, de modo que o contexto e as relações que estabelece com o outro se tornam de extrema importância no desenvolvimento integral da criança (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 2012).

Vygotsky (1978), considera a educação como um mecanismo poderoso de articulação das relações entre poder, conhecimento e tecnologias. Neste sentido o autor defende que a educação para os sentimentos e as emoções deve ser promovida e ter como intuito reeducar determinada emoção, provocando um novo sentido na reação emocional, pois como já referido, esta tem influência no comportamento e em todo o processo de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento das emoções deve ser uma preocupação dos docentes, pois o aluno cria vínculos emocionais ligados aos ambientes e acontecimentos com os quais se relaciona e se estes forem apreendidos como negativos podem comprometer todo o processo de aprendizagem se não mesmo o desenvolvimento integral das crianças (Vygotsky, 1991). Para o autor, o trabalho do docente deve partir das emoções que percebe no aluno, só desta forma estabelece uma relação de conexão com o mesmo.

A educação emocional, segundo Mota (2010), não deve ser tratada como algo atípico, mas como algo a ser trabalhado constantemente e a longo prazo. Para tal, torna-se necessário, em primeiro lugar, que toda a comunidade educativa esteja implicada e, em segundo lugar, dotar os docentes de uma estrutura teórica na sua formação, para que estes estejam atentos ao nível de desenvolvimento dos seus alunos, façam uma seleção adequada

---

<sup>5</sup> O processo que envolve a percepção, a memória, a atenção, a compreensão e a resolução de problemas, crucial para a aprendizagem, pois permite sintetizar a informação.

das matérias de forma que sejam acessíveis, consigam estabelecer uma abertura quanto à diversidade (respeitando aspetos culturais, étnicos, de género, físicos e socioeconómicos).

Arantes (2019), que define o professor como uma “*pessoa significativa*” na vida de uma criança, entende que “Um docente precisa acreditar em si mesmo e nas pessoas. Educar é um ato que envolve sentimentos e afinidades e requer conexão emocional. A conexão emocional advém do conhecimento, do autoconhecimento e de um cultivo de práticas que possibilitam manusear as emoções e os sentimentos” (p. 25). A partir do momento em que o docente é capaz de reconhecer as emoções nos seus alunos, inevitavelmente, estará criado o canal fértil e acessível para uma perfeita interação (Smole et al., 2000).

## **2. A Importância da Relação Professor-Aluno para o Desenvolvimento Emocional**

Tendo como ponto de partida o papel da educação enquanto apoio do indivíduo na descoberta do que há de mais humano em si, podemos destacar o papel fundamental do professor, enquanto guia capaz de captar as necessidades do caminho individual do aluno.

A partir desta reflexão basear-nos-emos inicialmente, no pensamento de Buber (2010) um filósofo que visualizou, no sentido educativo, o despoletar da definição do humano. O autor apresenta os elementos formativos essenciais que o docente deve assumir para possibilitar o desenvolvimento da pessoa humana. Desta forma, temos como primeiro elemento a *Autocontemplação*, o docente deve estar consciente da consciência do seu aluno. Quando se trata do desenvolvimento emocional, é imprescindível que o docente direcione o aluno para a autocontemplação, através desse exercício o aluno torna-se capaz de se ver a si no real e, além disso, desenvolve a aptidão de autodirigir o seu caminho, sendo que este caminho, não é um modelo a ser seguido, mas sim o encontro do aluno consigo mesmo, levando-o a descoberta do que há de valioso no seu *eu*.

Ainda sob a perspetiva do autor, o docente deve considerar *cada aluno com as suas particularidades*, não pode presumir a realização do encontro do aluno mediante padrões comportamentais pedagógicos que correspondem a um modelo predeterminado.

A atitude do docente deve ser de *vigília constante* ao longo da caminhada do aluno e da sua, enquanto ser possuidor de responsabilidade para com o outro (Buber, 2010). O educador autêntico, não permite que as suas ações pedagógicas se fragilizem perante os desafios da profissão, ademais assume a tarefa que tem na formação humana dos alunos. Assim, um outro elemento a considerar diz respeito à *ética pedagógica do docente*, ao docente

cabe a atitude de *começar consigo*, seguir o princípio interno em que pensamento, palavra e ação estejam em congruência.

Ainda com o pensamento em Buber (2010), no que respeita ao desenvolvimento emocional, uma das metas que deve nortear o professor é conseguir que o aluno consiga dar resposta adequada perante as várias situações com as quais se defronta. Quanto a isso, a temática “começa consigo” tem pertinência para a apropriação desta competência. O autor convida, assim, o docente a *voltar-se para si*, antes de apontar uma causa externa, este deve verificar em si a congruência sobre as suas práticas pedagógicas. Do mesmo modo, o autor admite como sendo uma tarefa difícil ao docente, reconhecer o surgimento dos conflitos enraizados em si e, quanto a isto, o autor refere que o docente deve estar ciente da sua responsabilidade e refletir sobre si, no entanto o seu objetivo maior será o de orientar o aluno a encontrar o caminho que a ele corresponde.

Um outro elemento que Buber (2010) aprofunda diz respeito à responsabilidade do docente para *direcionar a percepção do aluno*, para o aqui e agora, fazendo-o despertar para a sua condição atual, através de uma perspetiva reflexiva de que pode contribuir para o bem-estar do outro e do mundo em geral.

A partir do exposto, o docente assume um duplo compromisso, por um lado vive a sua experiência e por outro vive a experiência do aluno e será nesta coerência que reside o espírito da educação, assim, o desenvolvimento emocional requer, em primeira instância, que o docente tenha desenvolvido em si a sua própria dimensão emocional, para, posteriormente, agir como modelo responsável na experiência do outro (Buber, 2010). Contudo, segundo o autor, esta experiência do outro enquanto ato educativo, só acontece através da subtil comunicação entre docente e aluno, só por meio desta relação onde cada um se torna consciente do outro.

Buber (2010) denomina esta comunicação como inter-humana, trata-se de uma dimensão particular da existência humana que para acontecer exige uma capacidade de percepção e um perpassar das aparências do docente para com o aluno e vice-versa. Para o autor, exige a abertura de espaços dentro das potencialidades do docente, não apenas no ato de ensinar, mas do encontro que surge na relação pedagógica. O conhecimento só pode ocorrer se o docente se colocar em modo primário na relação com o aluno. Para o autor, só se pode considerar “educador” aquele que conseguir ver o aluno presente em si e se reconhece no aluno simultaneamente.

Segundo Vygotsky (1991), para que esta construção de afinidade entre docente e aluno aconteça, é preciso relacionar o seu comportamento com uma emoção positiva, para assim obter sucesso no ambicionado processo de aprendizagem. Para o autor, cabe ao docente garantir que o aluno aprenda e assimile a informação e, acima de tudo, que este seja capaz de sentir a informação relacionando-a às emoções. Para isso, afirma que o docente deve preocupar-se em relacionar os novos conteúdos de aprendizagem com a emoção, caso contrário a aprendizagem não acontece.

Na sua investigação Tassoni e Leite (2013) verificaram a presença de aspetos afetivos na dinâmica da sala de aula e as suas influências diretas no processo de ensino e aprendizagem. Na mesma linha de pensamento estão Salovey & Sluyter (1999) ao afirmarem que o docente desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da criança, na medida em que é o modelo a seguir. Para os autores, os docentes necessitam de uma preparação e de um apoio emocional constante para que o possam traduzir de igual forma nos seus alunos, assim, a escola deveria promover programas formativos, que visem o desenvolvimento de competências emocionais e onde estes deveriam ser forçosamente orientados com o devido cuidado.

Diante do exposto, é possível afirmar que a relação entre docente e aluno influencia o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, torna-se necessário que o docente tome consciência da importância das relações entre aluno e docente e da necessidade de uma prática educativa reflexiva que torne o processo de aprendizagem mais eficaz e significativo.

Nesta direção Vygotsky (2001) acrescenta que é necessário ao docente conhecer conceitos, metodologias, bem como o processo de desenvolvimento e ensino aprendizagem do aluno. O autor destaca a relação docente-aluno envolvendo a afetividade em que “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas” (Vygotski, 2001, p. 455).

### **3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo de Ensino-Aprendizagem**

No contexto atual as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão instaladas no cotidiano das pessoas, exercendo influências significativas sobre o desenvolvimento humano, manifestando-se na forma de agir e reconfigurando práticas e o saber social (Marinho, 2014). Para o autor, a velocidade de produção e divulgação de conhecimento pelas TDIC determina necessariamente uma nova escola, considerando uma educação para o mundo digital incorporando as transformações sociais. Kenski (2003) reforça

o debate sobre as tecnologias na atualidade, referindo-se às mesmas como evolutivas, em constante e permanente evolução e onde o seu espaço de ação ocorre no mundo virtual tendo como matéria-prima a informação.

Para Amaro (2015) o trabalho pedagógico com crianças no Ensino Básico deve incorporar o uso das TDIC como forma de introduzir as crianças no mundo das linguagens e promover interações. A introdução de TDIC pode criar possibilidades para que desenvolvam todas as potencialidades, permitindo-lhes responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia (Martins et al., 2017).

As crianças atualmente podem ser caracterizadas como hipertecnológicas por desde cedo estarem inseridas num ambiente social imerso no uso das TDIC (Bezerra et al., 2019). Esta nova realidade confere alterações na forma como aprendem e é forçoso reconhecer a necessidade de reconfigurar o espaço educacional, a partir das TDIC (Bastos & Siqueira, 2020). Impõe-se ao docente uma visão abrangente e particular, que envolva novas maneiras de ensinar e novas formas de aprender, coniventes com o paradigma da sociedade contemporânea (Bastos & Siqueira, 2020)

Sem desconsiderar o exposto, falar do uso das TDIC na infância, de um modo geral, conduz à críticas que se concentram nos “riscos” que acarretam para o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo da criança (Amante, 2011). Sobre esta questão a autora destaca que não existem estudos suficientes para comprovar que o uso das TDIC afeta a saúde motora das crianças, assim como não é possível determinar a idade com que as crianças devem começar a usar as TDIC. Neste sentido, a autora defende a potencialidade destes recursos em contexto educacional, uma vez que possibilitam significar novas formas de experiências, novas maneiras de construir conhecimento e de relacionamento com o saber.

Autores como Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1870-1962), já aqui mencionados neste trabalho, postulam que o desenvolvimento do cérebro decorre da integração entre o sujeito e o meio social, isto é, a interação da criança com os seus pares, com os recursos disponibilizados no meio social, entre eles as tecnologias digitais.

Amante (2011) reforça que é possível perceber que a forma como os docentes trabalham com as TDIC tem impacto na criatividade do aluno e que, se estas forem usadas em programas fechados, não há espaço para o desenvolvimento. Por outro lado, se forem utilizadas como ferramentas podem tornar-se grandes aliadas. Para a autora, estes recursos

auxiliam a linguagem, o pensamento matemático, oferecem a possibilidade de conhecer o mundo, adquirir novos conhecimentos e educar para a diversidade.

Acerca do exposto, Otto (2016) toma como exemplo o computador, através desta ferramenta o docente explorará diversos meios de tecnologias digitais, como áudio, vídeo, ilustrações, texto, jogos, entre outros, tornando assim possível a aquisição e ampliação de novos conhecimentos, novos significados do espaço escolar, tornando-o mais apelativo, agradável e motivacional, cativando assim alunos e docentes. Os princípios de utilização destas ferramentas devem ser os mesmos de qualquer outro material pedagógico, pois não se trata apenas de ensinar a criança a usar o computador, mas sim oferecer novas possibilidades (Amante, 2011).

#### **4. As TDIC e o Desenvolvimento Emocional - Que Relações?**

Tendo em conta, a competência e a disposição dos docentes na resposta ao desenvolvimento emocional com recurso às tecnologias digitais, enquanto conceitos do paradigma contemporâneo, pressupõe-se que devam dominar as temáticas que lhes permitem, de forma adequada, ir ao encontro dos alunos e aos objetivos propostos na atualidade (Stürmer, 2011).

Por outro lado, o trabalho com as TDIC em sala de aula requer a responsabilidade de aperfeiçoar as compreensões dos alunos sobre o mundo histórico-cultural em que vivem, a partir daí, torna-se indiscutível o desenvolvimento contínuo de alunos e docentes (Cavalcante, 2012). Para o autor, um trabalho adequado com as TDIC permite que a aprendizagem aconteça, pelo desenvolvimento emocional, racional, intuitivo interativo, a partir dos desafios, da exploração de possibilidades de assumir responsabilidades e do criar juntos.

A partir destas contribuições podemos refletir que, se o meio determina diretamente o desenvolvimento emocional, que por sua vez, afeta o comportamento e a forma como as crianças constroem novos conhecimentos. Negar a importância ou o acesso às novas tecnologias digitais, pressupõe negar à criança o direito de se desenvolver integralmente.

Desta forma, requer ao docente criar um ambiente rico, que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Todavia para que tal seja possível é necessário que os docentes “abram a porta” a este leque de possibilidades e invistam em formações contínuas.

Como destacado por Lévy (1999), o papel do professor não pode ser o de mero transmissor de conhecimento, mas sim inspirar uma inteligência coletiva e reconstrutiva nos seus alunos, incentivando-os a unir os seus saberes, emoções e criatividade. Nesta linha, a

abordagem de Freire (1977) ressalta que a educação é essencialmente um ato de comunicação, um encontro de sujeitos interlocutores na procura de significado. Para o autor, as competências emocionais situam-se no cruzamento entre comunicação e a educação, transcendendo as fronteiras das instituições de ensino e adentrando as complexas redes de intercomunicação presentes na sociedade.

A análise de Lévy (1999) ressalta a importância de compreender as mudanças contemporâneas na relação com o saber como fundamento para refletir sobre o futuro dos sistemas de educação e formação na era digital. Portanto, as TDIC não podem ser negligenciadas, mas sim exploradas como um meio de expressão criativa no nosso tempo, possibilitando processos de mudança e a compreensão dos contextos de criação.

Neste contexto, é imperativo considerar a formação dos professores não apenas em termos de competências técnicas, mas também no desenvolvimento de competências críticas e reconstrutivas para aproveitar plenamente os recursos disponíveis. Conforme referido por Valente (2005), o professor desempenha um papel crucial na atribuição de novos significados ao conhecimento existente. Moran (2007), por sua vez, sublinha o papel do professor em estimular o desejo de aprender nos alunos, promovendo um contínuo desejo de conhecimento. Wechsler (2002) destaca a importância de professores que atuam como mentores no desenvolvimento emocional dos alunos.

Neste sentido, é fundamental promover novas abordagens no ensino que estejam em sintonia com os avanços tecnológicos e que incentivem o desenvolvimento das competências intelectuais, criativas e emocionais dos alunos (Wechsler, 2002).

Oferecer aos alunos oportunidades para desenvolver as suas capacidades emocionais através do uso das TDIC pode ser uma estratégia essencial nas práticas educativas. Dessa forma, os professores ao contribuírem para o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos promovem igualmente o pensamento crítico, a criatividade e a motivação, que são essenciais para o desenvolvimento das várias dimensões humanas.

Posto isto, destacamos o desenvolvimento emocional pode ser entendido como uma força criadora inerente ao processo de aprendizagem. Isto culmina na recriação de ideias ou na criação de novas experiências solidárias e persistentes, próprias do agir pedagógico quando este estimula a capacidade emocional do aluno. É nesta perspectiva que compreendemos o desenvolvimento emocional nos processos de ensino e aprendizagem, como possibilidades (auto) críticas de colocar em movimento a expressão emocional e de partilhar experiências e visões de si e do mundo.



Os recursos tecnológicos desempenham um papel fundamental neste processo, quando os professores ousam incorporá-los enquanto recursos pedagógicos. As tecnologias digitais convidam a uma reflexão e ação, estimulando a criatividade e as emoções, ademais, oferecem a oportunidade aos professores e alunos de experienciar novas abordagens, além da mera transmissão do conhecimento.

## **CAPÍTULO II**

## PERCURSO METODOLÓGICO

Esta investigação consubstancia-se num estudo qualitativo, numa abordagem fenomenológico-interpretativa, que procura responder à seguinte questão de investigação: Como professores do 1º e do 2º CEB trabalham com os alunos o desenvolvimento das emoções através do uso das tecnologias digitais? Para dar resposta a esta questão, o estudo desenvolveu-se em torno de um Objetivo Geral, desdobrando-se em três objetivos específicos.

Objetivo Geral:

Conhecer e analisar as práticas e perspetivas de professores do 1º e do 2º CEB sobre o uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento das emoções dos seus alunos.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as perspetivas dos professores sobre o seu papel no desenvolvimento emocional dos alunos
- Caracterizar a forma como os professores encaram os contributos das tecnologias digitais no desenvolvimento emocional dos alunos
- Identificar as ferramentas e estratégias de utilização das tecnologias digitais privilegiadas pelos docentes nas suas práticas.

### 1. A Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa é caracterizada pelo seu potencial de produção de dados a partir da interação direta do investigador com pessoas, lugares ou processos para compreender os problemas estudados (Morais, 2013). Neste sentido, este estudo adota a subjetividade como instrumento de trabalho, tendo como objetivo a compreensão e interpretação de fenómenos no âmbito educacional.

Amado (2014), amparado em Weber (1920), afirma que a centralidade da investigação qualitativa está na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e, para que seja possível compreender esses significados, é necessário enquadrá-los dentro do contexto em que ocorrem essas ações. Para autores como Ludke & André (1986), Yin (2004) e Bogdan & Biklen (2013) a investigação qualitativa congrega cinco pressupostos: (1) a origem dos dados resulta do ambiente natural e o investigador é o responsável pela sua recolha; (2)

os dados recolhidos são essencialmente descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas; (3) os investigadores tendem a analisar os dados indutivamente, com foco no significado individual e na importância do relato da complexidade de uma situação ou contexto; (4) os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (5) o investigador preocupa-se, particularmente em compreender o significado que os sujeitos atribuem às suas experiências.

Na perspetiva de Pinto et al. (2018), a investigação qualitativa concentra-se na exploração do mundo subjetivo, incluindo significados, razões, desejos, convicções, valores e mentalidades. Isso envolve investigar as complexas relações, as dinâmicas e os fenômenos que não podem ser simplesmente traduzidos em medidas quantitativas ou reduzidos a variáveis isoladas.

O desenvolvimento de uma investigação desta natureza implica a seleção de uma estratégia ampla de recolha de dados e técnicas de análise de dados, devendo privilegiar-se os processos flexíveis de recolha de dados e análises indutivas feitas sem a preocupação da generalização do estudo, mas numa atitude de procurar combinar flexibilidade com sistematicidade, rigor, pertinência e exequibilidade (Amado, 2014).

## **2. A Investigação Qualitativa e o Paradigma Fenomenológico-Interpretativo**

A opção pelo paradigma fenomenológico-interpretativo justifica-se pelo seu potencial de apreender os fenômenos a partir do "conjunto de crenças que orientam a ação" (Guba, 1990, p.17). De acordo com esta conceção, a realidade não pode ser dissociada das descrições e interpretações feitas por aqueles que a vivenciam (Amado, 2014). Desta forma, o foco desta abordagem está na compreensão mais do que na explicação dos fenômenos. O objetivo reside em descobrir perspetivas, intenções, motivações e até sentimentos dos participantes neste processo.

Medina & Taylor (2013) entendem que o paradigma interpretativo possibilita a compreensão de uma cultura a partir do seu interior. Neste sentido, a epistemologia deste paradigma baseia-se no conhecimento intersubjetivo, sendo que é através do conhecimento interpretativo do outro que se obtém compreensão, num processo de diálogo interativo.

## **3. A Recolha de Informações – As Entrevistas**

No âmbito do paradigma de investigação qualitativa, as entrevistas, nas suas mais diversas formas, são um instrumento privilegiado de recolha de informações. Neste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, também denominadas semi-diretivas, tendo

em conta o objetivo do estudo e a necessidade de obtermos as opiniões e percepções dos professores na primeira pessoa. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram-nos passar de um tema para outro, de forma livre e segundo a vontade dos participantes. Esta “naturalidade” fez com que os professores participantes do estudo se sentissem confortáveis para falar sobre os temas propostos na entrevista. Segundo Ferreira (2014), a condução de uma entrevista pressupõe sensibilidade do entrevistador no modo como coloca as questões, procurando criar um ambiente de confiança e conforto, evitando o máximo de fatores que possam bloquear a comunicação com o entrevistado. Por outro lado, o sucesso da realização de uma entrevista também passa pela preparação de um guião fundamentado nos objetivos do estudo, mas que seja flexível o suficiente para não restringir a obtenção das informações (Amado, 2014).

As entrevistas realizadas neste estudo foram norteadas por um guião estruturado em blocos temáticos alinhados com os objetivos de investigação (Apêndice 1). Isto permitiu orientar as questões e estabelecer conexões entre elas durante as entrevistas.

O primeiro conjunto de perguntas centrou-se nas experiências e perspetivas em relação à docência no que se refere ao desenvolvimento emocional dos alunos. O segundo conjunto de perguntas abordou o uso das TDIC e as práticas educativas na sala de aula. Por fim, o terceiro conjunto de questões tentou explorar as práticas dos professores com relação ao uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento emocional dos alunos.

Foram realizadas seis entrevistas, 5 com professores do 1º CEB e uma com um professor do 2º CEB. A escolha destes professores teve como critério serem professores que, reconhecidamente, utilizam as tecnologias digitais nas suas práticas educativas. Um trabalho exploratório com pessoas ligadas a diferentes contextos escolares permitiu identificar os primeiros professores, que, com o uso da técnica da “bola de neve”, indicaram os demais.

A formalização do convite para a participação do estudo deu-se por e-mail, onde foi feita uma apresentação inicial e sumária dos objetivos do estudo bem como o pedido de assinatura do consentimento livre e informado (Apêndice II), elaborado segundo os procedimentos éticos institucionais. A partir das respostas positivas de adesão à participação do estudo as entrevistas foram agendadas, segundo a disponibilidade dos participantes. Por opção dos participantes, cinco entrevistas foram realizadas presencialmente, nas instalações das escolas onde trabalham e uma online, com o uso da plataforma Zoom. Com a autorização referida no consentimento livre e informado, as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para posterior análise.

#### **4. Dimensão Ética**

O estudo aqui desenvolvido cumpriu os pressupostos e cuidados éticos de investigação, nomeadamente os relativos à confidencialidade, anonimato, informação aos participantes e consentimento informado.

As ciências da educação inserem-se no campo das ciências sociais e humanas e como tal lidam com informações referentes a situações humanas complexas e de natureza multidimensional (Baptista, 2018). Como tal, os processos de construção de conhecimento suscitam interrogações particulares, neste sentido, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), propôs-se a elaborar um documento de regulação prática que permite potenciar qualidade nas investigações e vincular nos seus membros o mesmo compromisso ético (Da Educação, 2014).

Este documento, configurado na Carta Ética da SPCE, prevê, enquanto princípios e orientações práticas, uma reflexão sobre a relação com os participantes da investigação, que deve ser pautada pelo respeito por cada pessoa e suas particularidades. Neste sentido, afirma-se o direito à informação e ao esclarecimento relativamente à sua participação e de mudar os termos da sua autorização a qualquer altura da investigação.

No que respeita ao direito à privacidade, à discrição e anonimato, se for o caso, o investigador deve ter subjacentes estes elementos do decorrer de toda a investigação, garantindo que as informações pessoais dos participantes sejam resguardadas e que os resultados de pesquisa não possam ser usados para prejudicar ou discriminar os participantes (Amado, 2014).

Relativamente aos resultados da investigação e a forma como estes vão ser usados e divulgados, estes devem estar em conformidade com o acordado no âmbito do consentimento informado (Da Educação, 2014). Significa que a investigação deve ser realizada segundo interesse público e os resultados de pesquisa devem ser disseminados para benefício da sociedade (Amado, 2014).

## 5. A Análise dos Dados

A investigação aqui apresentada objetivou conhecer e analisar como os docentes trabalham o desenvolvimento emocional a partir das tecnologias digitais no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. O processo envolveu um trabalho interpretativo, no qual as informações recolhidas por meio das entrevistas foram analisadas tematicamente.

Segundo King e Brooks (2018) a análise temática de conteúdo é uma abordagem ampla que se concentra na identificação, organização e interpretação de temas em dados textuais, incorporando várias perspetivas. Os temas podem ser definidos como as características recorrentes e distintivas das narrativas dos participantes, que refletem perceções e experiências específicas (King & Harrocks, 2010).

No que se refere à análise temática de conteúdo Braun e Clarke (2017) sugerem um conjunto de etapas a serem seguidas e que podem ser visualizadas na Tabela 1.

**TABELA 1.** As seis etapas da análise temática

<b>ETAPAS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Familiarização com os dados	Transcrever os dados e revê-los: leitura, anotação de ideias iniciais durante o processo
Criação de códigos iniciais	Codificar aspetos interessantes dos dados de modo sistemático em toda a entrevista, selecionar extratos relevantes a cada código.
Identificação de temas	Reunir os códigos para potenciais temas: unir todos os dados pertinentes a cada tema potencial.
Revisão dos temas	Verificar se os temas se relacionam aos extratos e aos dados como um todo, criar um mapa temático da análise.
Definição e nomeação dos temas	Redefinir os detalhes de cada tema e a história que a análise revela, criar definições e nomes claros para cada tema.
Elaboração do relatório	Fornecer exemplos experienciados; última análise dos extratos escolhidos na relação com a pergunta de investigação e enquadramento teórico, discussão de resultados da análise

Fonte: Adaptado de Braun e Clarck (2017) para o presente trabalho

Sob estes pressupostos iniciamos a análise com a leitura cuidadosa de cada uma das transcrições com o objetivo de realizar uma imersão profunda sobre cada entrevista. Num segundo momento, foram gerados os códigos iniciais que identificam características nos

dados e que serviram como base para a identificação de temas e para a definição da unidade de análise principal e mais abrangente. No terceiro momento, o objetivo foi a procura de temas que possibilitaram identificar o desenvolvimento emocional através das tecnologias digitais a partir das narrativas sobre como os docentes atuam nas suas práticas educativas. Novas leituras dos dados agrupados por temas permitiram novas conexões e interpretações.

No quarto momento, a revisão dos temas resultou numa reorganização, a partir das interpretações em relação com os fundamentos teóricos, em temas gerais e subtemas que refletem mais concretamente os objetivos específicos deste estudo (Conforme Figuras 1, 2 e 3).

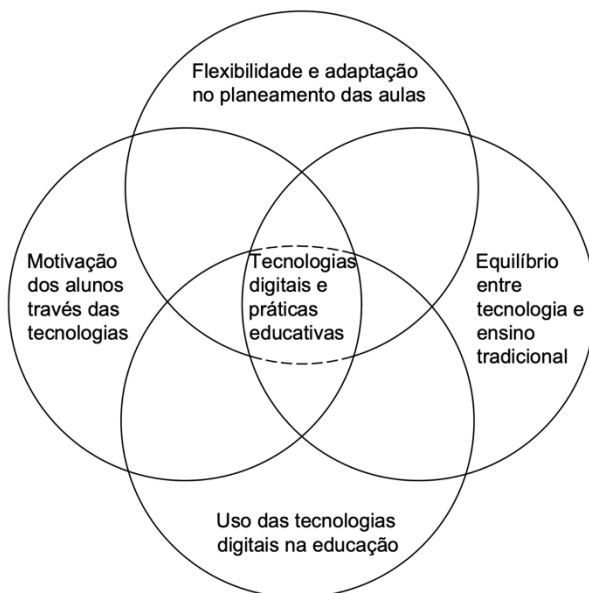
**Figura 1- Experiências e Perspetivas da Profissão Docente**



(Elaboração própria da autora)



**Figura 2 – Tecnologias Digitais e as práticas Educativas**



(Elaboração própria da autora)

**Figura 3 – O desenvolvimento emocional e a docência.**



(Elaboração própria da autora)

Para além destes três conjuntos de temas e subtemas foi constituído um quarto tema denominado por Desenvolvimento Emocional e o uso das Tecnologias Digitais.

O quinto e o sexto momento envolveram a análise rigorosa dos temas e respetivos subtemas e a elaboração do texto final com a apresentação da interpretação e análise dos dados recolhidos, processo que será apresentado nos Capítulos III e IV.

## **CAPÍTULO III**

# APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

## Nota Introdutória

A apresentação de análise dos dados tem início com a apresentação dos participantes por meio de uma narrativa que os caracteriza. Na sequência os dados serão apresentados e analisados segundo os temas e subtemas identificados por meio da análise temática de conteúdo.

## 1. Os Participantes do Estudo

Constituem-se como protagonistas deste estudo seis professores que lecionam em diferentes Agrupamentos de Escolas, com idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos de idade e todos com mais de 20 anos de serviço.

A partir das informações recolhidas através das entrevistas apresentaremos uma breve narrativa de cada um dos participantes. Esta forma de apresentação cumpre o objetivo de apresentar dados que permitem a contextualização das análises que serão apresentadas na sequência. Em conformidade com os princípios do anonimato, os nomes utilizados são fictícios e foram suprimidas ou alteradas informações que pudessem promover qualquer tipo de identificação dos participantes e/ou de seus contextos de trabalho.

### **Professora Cláudia** – 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação Musical

A professora Cláudia inicialmente aspirava seguir uma carreira na área da saúde, pensava em ser enfermeira. Contudo, a sua ambição inicial não se concretizou e o seu percurso académico direccionou-se para a música, uma segunda paixão de longa data. Tendo como ponto de partida o Curso de Educação Musical, durante seis anos, concentrou-se inteiramente na música, aprofundando as suas competências nesta área.

Iniciou a sua carreira como professora em um contexto socialmente complexo, onde Cláudia manteve uma postura de apoio e adaptação à realidade destes alunos. Apesar dos desafios, continuou convicta da sua escolha de se tornar professora do Primeiro Ciclo, com um sentimento de que estava a fazer uma diferença significativa na vida dos seus alunos.

Com 23 anos de carreira Cláudia olha para trás com gratidão pelo seu percurso. Reconhece que a sua decisão de abraçar a docência foi acertada e continua empenhada em inspirar os seus alunos, transmitindo conhecimentos, amor, compreensão e paixão pela música.

Para além destas funções, a professora Cláudia faz parte da equipa PADDE- O Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas, ajudando a operacionalizar e apoiar os planos de ação na sua comunidade escolar.

#### **Professora Maria - 1º Ciclo do Ensino Básico e Professora Bibliotecária**

Inicialmente, as aspirações da professora Maria não passavam por ser professora. Mas, com o passar do tempo, a influência do seu pai, que era professor, teve efeitos nas suas decisões. Foi no 12º ano que uma epifania, (como refere) a levou a reconhecer o desejo de seguir os passos do pai e tornar-se professora. Também contou com o apoio e encorajamento dos colegas na sua decisão de entrar na carreira docente. A sugestão dos colegas de que poderia ser professora ou bibliotecária impulsionou-a na direção do Ensino.

A professora Maria dedicou uma década ao ensino, acumulando experiência tanto como professora quanto como professora bibliotecária. Esta combinação de funções enriqueceu as suas práticas educativas. Maria, como professora de História e como bibliotecária, desenvolve nas crianças e nos alunos do pré-escolar ao terceiro ciclo, o gosto e a paixão pela leitura.

A sua perspetiva multifacetada e uma ampla variedade de estratégias de Ensino adquiridas ao longo dos anos tornaram-na uma docente versátil e comprometida com a sua profissão.

Para além destas funções, a professora Maria faz parte da equipa PADDE- O Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas, ajudando a operacionalizar e apoiar os planos de ação na sua comunidade escolar.

#### **Professora Sílvia – Professora do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico**

A professora Sílvia iniciou o seu percurso como professora há cerca de 20 anos. A sua decisão de seguir a carreira docente foi influenciada pelo seu contexto familiar: vinha de uma família de professores. O seu maior interesse recaía sobre o ensino de jovens adultos.

Após concluir o curso de professora do Ensino Básico, especializou-se em Matemática e Ciências para o Ensino Básico, a sua trajetória profissional iniciou no Primeiro e, depois, no Segundo Ciclo do Ensino Básico

A Educação Especial também integrou o seu campo de interesses. Sílvia complementou a sua formação inicial com uma pós-graduação em Educação especial, que

Ihe atribuiu competências de docente especializada nesta área. Foi neste âmbito que manteve ligações com a investigação, em projetos relacionados à Cidadania e Educação de pessoas surdas.

Para além destas funções, a professora Sílvia faz parte da equipa PADDE- O Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas, ajudando a operacionalizar e apoiar os planos de ação na sua comunidade escolar.

### **Professor Carlos** – Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educação Musical

Professor Carlos, no momento da sua escolha profissional, ponderou a carreira militar. Foi durante o serviço militar que surgiu o seu interesse pela docência. Com formação para a docência no primeiro Ciclo do Ensino Básico e em Educação Musical, iniciou a sua carreira no Ensino privado.

Começou por lecionar Educação Musical, no entanto, logo se deparou com desafios que o fizeram repensar a sua trajetória, entre os quais, a distância entre a sua residência e a escola, que era significativa. Além disso, é um músico ativo e a falta de entusiasmo dos alunos pela disciplina de música desanimou-o. Percebeu que muitas vezes, no ensino secundário, os alunos são impelidos a estudar música, mesmo que não tenham interesse genuíno pela música. Este facto tornava o seu ensino menos gratificante e impactava negativamente a sua paixão pela música.

Carlos toma a decisão de lecionar o Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Neste ambiente, refere ter tido a oportunidade de unir as suas competências como professor e a sua paixão pela música de uma maneira que o realizam plenamente. Refere poder adaptar o seu ensino de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, permitindo que a música seja um veículo de aprendizagem enriquecedor.

Para além disto, o professor Carlos desempenha funções de coordenador de equipa PADDE- O Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas, onde assume um papel central de formador em tecnologias digitais, dirigidas a todos os professores do Agrupamento.

### **Professora Vera**- Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico

A carreira da professora Vera desenrola-se como uma narrativa recheada de escolhas inesperadas e paixões que emergiram de forma surpreendente. Inicialmente, o ensino não

era a sua primeira opção de formação. Na verdade, Vera trilhava um caminho académico distinto.

O despertar para a educação aconteceu graças à inspiração que diz ter recebido ao longo dos anos, desde o tempo de Ensino Primário até à conclusão da sua formação universitária. Foi essa influência positiva dos seus professores que a levou a considerar o ensino como uma vocação.

A professora Vera conseguiu estabelecer uma estabilidade profissional na sua carreira, sem precisar percorrer várias escolas, pois sempre encontrou colocação perto de casa. Após dois anos como professora contratada, Vera alcançou um marco importante, conquistando um lugar no quadro de vinculação de zona.

Com o passar do tempo, a professora Vera não se limitou apenas ao ensino em sala de aula. Evoluiu na sua carreira, passando a assumir a posição de coordenadora pedagógica do Departamento, onde desempenha um papel crucial ao orientar e apoiar uma equipa de docentes. A sua dedicação à educação não se fica por aqui, a professora Vera assumiu o desafiante cargo de Coordenadora do Plano de Melhoria TEIP, evidenciando assim a sua vontade de elevar constantemente a qualidade do ensino e aprendizagem.

No que respeita à formação contínua, a professora Vera refere ter acompanhado as mudanças nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), desde o Plano Tecnológico de Educação (PTE), às formações oferecidas pelos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE). Participando em formações que lhe permitiram desenvolver competências nesta valência.

### **Professora Isabel - Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Desde tenra idade, a professora Isabel nutria uma vocação pela pedagogia, essa paixão pelo Ensino e pela ideia de apoiar os alunos, colocou a profissão docente na linha da frente das suas escolhas.

Contextos desafiadores e o contacto com alunos que tinham necessidades educativas especiais moldaram a sua visão de docência que passou a ser encarada como uma missão.

Aos 45 anos a professora Isabel acumula vinte e dois anos de experiência como professora, dezassete dos quais, no atual Agrupamento. Durante a sua trajetória profissional assumiu funções de coordenadora de docentes e coordenadora de estabelecimento noutra escola pertencente ao Agrupamento.

No que diz respeito à sua formação em tecnologias de informação e comunicação (TIC), a professora Isabel refere ter acompanhado as mudanças ao longo dos anos. Desde o Plano Tecnológico de Educação (PTE), às formações oferecidas pelos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) aprimorando assim, as suas competências digitais.

## **2. A Análise dos Temas Identificados**

### **2.1 Experiências e Perspetivas em Relação à Profissão Docente**

Entender a complexidade do ensino requer que os professores estejam em constante formação, uma necessidade evidenciada pelo rápido avanço científico e tecnológico, assim como pelas mudanças sociais, políticas, culturais e pedagógicas que impactam o ambiente educacional. Refletir sobre o papel do professor nos dias atuais é uma tarefa desafiadora, especialmente diante das estruturas de trabalho muitas vezes inflexíveis a que estão submetidos.

Os professores assumem uma multiplicidade de responsabilidades que vão além da mera transmissão de conhecimento. Estas incluem a preparação de aulas, a conceção de atividades alternativas que promovam a aprendizagem ativa, a elaboração de avaliações criteriosas, o registo da presença dos alunos e a participação em reuniões do conselho pedagógico, entre outras. Esta carga de trabalho, por vezes avassaladora, exige um elevado grau de dedicação por parte dos docentes.

Neste contexto desafiador, é compreensível que os docentes protestem e ambicionem uma maior estabilidade na carreira, de forma a reduzir a incerteza que muitas vezes acompanha a profissão.

Segundo Nóvoa (2017), os professores têm vivenciado uma desvalorização profissional que se manifesta de várias maneiras, incluindo baixos salários, a intensificação do trabalho docente devido à burocratização e ao controlo excessivo.

Os dados que integram o tema *Experiências e Perspetivas em relação à Profissão Docente* revelam uma convergência notável em relação à valorização dos professores, a formação contínua e a adaptação às mudanças, sendo estas cruciais para garantir a qualidade da educação e o bem-estar dos professores e alunos. Em relação a esta discussão Pardal (2005) destaca como é crucial compreender, que o papel do professor não se limita à simples transmissão de conhecimentos e valores estanques. E que, a procura por uma constante qualificação e as mudanças sociais exigem do professor uma especial atenção.



### 2.1.1. Formação de Professores

No que respeita ao subtema *Formação de Professores*, fica evidente que o processo de aprendizagem contínua é parte intrínseca da prática quotidiana destes professores, especialmente à medida que se deparam com novas situações. Além da experiência na sala de aula, referem que outros fatores desempenham um papel importante neste processo, isso inclui a troca de impressões e conhecimentos com colegas, a leitura constante relacionada à sua especialidade ou área disciplinar, a participação em congressos e seminários, bem como a participação em programas de formação contínua, entre outras atividades. O papel da reflexão na prática e sobre a prática docente, a constante atualização, o trabalho colaborativo, a preocupação com um ambiente educativo em constante mudança (Marques, 2003; Nóvoa, 2001; Thurler, 2001; Morin, 2000; Leitão & Alarcão, 2006) são elementos fortemente presentes nas perspetivas dos professores que participaram deste estudo:

*[...] sempre tive essa reflexão e essa capacidade de; se eu não sei fazer isto ou aquilo vou ver como é que se faz. Não tenho pudor nenhum em dizer, olha estou com um aluno, que vamos supor é autista, tem estas características e eu não estou a conseguir lidar com ele. Como é que tu fazes? Vou a procura sem dúvida [...]* (Professora Vera)

*[...] eu procuro a formação, porque foi aí que eu encontrei as respostas para a maioria das minhas necessidades. O grupo que estava a minha volta era um grupo muito tradicionalista [...]* (Professora Vera)

*[...] fiz muitas formações, muitos Webinars e sempre que estava com os meus colegas e eles me apresentavam alguma dificuldade do seu trabalho à distância, eu tentava apoiar nesse sentido. Olha vai por aqui, olha tens este, ou esta aplicação que é muito interessante. Olha vai a este site, tem lá muitas atividades que podes sugerir aos alunos [...]* (Professora Vera)

*[...] eu tenho a vantagem de ter um grupo de trabalho, em que somos um núcleo muito, muito unido e então, quando um descobre alguma coisa, fala com outro [...]* (Professora Isabel)

Fica evidente pela perspetiva dos participantes, que de um modo geral, vêm a necessidade de renovar competências como indispensável, nomeadamente no âmbito das competências digitais dos professores, para dar resposta às exigências atuais. Contudo, alguns destacam lacunas nas formações contínuas, relatam que estas ações formativas

exigem tempo, motivação e disponibilidade, quando o trabalho docente está a tornar-se cada vez mais exigente, além disso, muitas destas ações de formação são percebidas como burocráticas. Esta situação acaba por gerar nos professores sentimentos de insegurança o que poderá dificultar a implementação de práticas educativas inovadoras (Costa et al., 2007).

*[...] eu acho que ainda há bastante insegurança no meu grupo de trabalho. E, por outro lado, a falta de tempo para investirem nesta descoberta, queixam-se também do treino e da prática. (Professora Isabel)*

*[...] têm formação, fizeram a formação, mas depois quando é para dar o passo seguinte, ou seja, aplicar na minha aula, não o fazem. (Professora Sílvia)*

*[...] eu noto muita insegurança. Estou sempre a ouvir, eu não sei fazer isto, eu tento, mas... eu gostava..., mas...e nessa insegurança, preferem não fazer [...]. (Professora Maria)*

### 2.1.2 Valorização Profissional

No que respeita à *Valorização da Profissão*, historicamente, a profissão de professor sempre foi valorizada pela sociedade, apesar de necessariamente não se refletir em melhores condições de trabalho e remuneração (Candau, 2014). No entanto, nos últimos anos diversos fatores têm contribuído para tornar a profissão menos atrativa. O estatuto do professor diminuiu, as condições de trabalho deterioraram-se e as responsabilidades tornaram-se mais complexas, enquanto a segurança no emprego tendeu a precarizar-se (Tartuce et al., 2010). Esta desvalorização da profissão é agravada pelo envelhecimento da força de trabalho docente em Portugal, como apontado por Rodrigues et al. (2019), onde mais de metade dos professores têm acima de 50 anos. Isso levanta a preocupação de como o sistema de ensino lidará com a iminente falta de professores nos próximos anos, especialmente com a diminuição do número de estudantes matriculados nos cursos de formação para professores.

Ruivo et al. (2008) destacam que o ensino, apesar de altamente especializado, nem sempre recebe o reconhecimento social adequado e é frequentemente alvo de escrutínio público, o que é menos comum em outras profissões. O autor também ressalta a importância da convergência entre as atribuições dos professores e suas aspirações pessoais nas condições de trabalho, no reconhecimento e no estatuto profissional.

Pedro e Peixoto (2006) analisam os fatores que geram insatisfação na profissão como as políticas públicas, remuneração, relações interpessoais e condições de trabalho. Neste sentido Herdeiro e Silva (2014) sublinham a necessidade de políticas que promovam um

ambiente educacional saudável, transformando a escola num local de motivação para a aprendizagem.

*[...] nós sentimo-nos um bocadinho abandonados, por exemplo, eu viajo de autocarro e ouço as coisas que dizem sobre os professores. E isso deixa-me muito triste. Eu venho de uma experiência de primeiros anos em que eu passava na rua e os senhores diziam, bom dia, Senhora Professora, e tiravam o chapéu [...]* (Professora Maria)

*[...] a profissão é muito instável ainda. E nós vivenciamos isso todos os anos, sempre que há necessidade de requerer um professor. A exemplo deste ano, tivemos uma colega que teve de colocar baixa médica. Nós tivemos 2 meses sem a colocação de um professor para o substituir [...]* (Professora Vera)

*[...] Perdemos autoridade intelectual. Antes, aquilo que a pessoa pensava, aquilo que a pessoa dizia, tinha um estatuto, tinha um respeito. Hoje o professor diz uma coisa, mas a par disso tem que, ter uma série de evidências, como se tivesse um processo em tribunal, ou ter de defender uma tese, para se poder fazer isto ou aquilo.* (Professora Silvia)

*[...] atualmente, toda a gente acha que sabe alguma coisa sobre a educação. Porque passou por lá e gostava que as coisas tivessem sido feitas de maneira diferente, mas depois, quando se tem de assumir responsabilidades na educação, vemos muitas, muitas, muitas dificuldades. É que no terreno há uma grande complexidade, que depois, na opinião pública é tido e levado com muita ligeireza. O mesmo acontece com a opinião pública e até mesmo a imprensa, em simples conversas às vezes com os amigos, em jantares, onde toda a gente tem uma opinião sobre os professores.* (Professora Silvia)

Os testemunhos dos nossos participantes estão alinhados com as sugestões teóricas apresentadas, destacando a necessidade urgente de valorizar a profissão docente em Portugal, a implementação de políticas públicas mais favoráveis, que promovam melhores condições de trabalho, um maior reconhecimento social e apoio nos desafios da profissão.

### 2.1.3. Condições de Trabalho

Nos últimos anos, temos testemunhado uma notória intensificação de trabalho no contexto da profissão docente. Este subtema, que se concentra nas *Condições de Trabalho* reveste-se de particular importância na apreciação das mudanças e desafios que têm vindo a moldar a atividade docente.

A instabilidade presente na carreira docente em Portugal e as mudanças frequentes nas políticas educacionais têm contribuído para a incerteza e insatisfação dos professores

(Costa & Salgueiro, 2013). Por outro lado, a burocracia e a sobrecarga, de trabalho, também evidenciadas pelos nossos participantes, são desafios significativos que afetam a motivação e a satisfação no trabalho dos docentes (Santomé 2011).

*[...] a realidade que eu conheci no início da minha carreira não é de todo, a realidade que acontece atualmente. A mudança foi “brutal” e a instabilidade profissional é muita.*  
(Professora Vera)

*[...] muita burocracia, demasiada burocratização. Se houvesse uma maior comunicação mesmo ao nível das nossas entidades superiores, se calhar metade dos papéis seriam evitados porque é pedida a mesma informação por várias entidades. Portanto, se fosse mais organizado, seria mais fácil e daria mais tempo para o investimento pessoal pedagógico nas estratégias que é preciso trabalhar.* (Professora Isabel)

*[...] é extenuante termos de dar prova tudo. Temos de dizer como é que fazemos uma pedagogia diferenciada... como é que fazes isto? Como é que fazes aquilo? E depois é só para encher mais uma plataforma.* (Professora Silvia)

*[...] a sobrecarga é tão grande. Nós recebemos tantos e-mails por dia, e temos de dar resposta a tanta coisa, que acabo por chegar à conclusão de que, tenho saudades dos tempos em que recebíamos uma minuta do delegado escolar e tínhamos um mês para tratar, e lá está, fazíamos o que tínhamos de fazer.* (Professor Carlos)

*[...] estou contra toda esta burocracia... Eu às vezes digo, deixem-me contar histórias, por favor, histórias ou estórias, o que seja. Porque eu estou tomada pela burocracia e que por vezes me desanima e ter tempo para isso exatamente, eu digo muitas vezes, deixem-me ser professora [...]* (Professora Maria)

Como podemos constatar nos relatos dos participantes acima expostos, comprova-se o impacto emocional da profissão, incluindo a pressão constante e o medo de inspeções. Todos expressam o desejo de se focar na prática pedagógica, em vez de serem sobrecarregados com burocracias. Esta preocupação reflete-se na abordagem (Abreu, 1998, p.51) quando afirma que a desmotivação ou o desinteresse “por uma atividade intermédia radica frequentes vezes na ausência de sentido, na inexistência ou fragilidade da estruturação cognitiva das relações entre os meios disponíveis e os fins a alcançar”.

As condições do trabalho docente em Portugal apresentam desafios significativos que afetam a motivação e desempenho dos professores. As experiências e perspetivas dos

professores devem ser consideradas no desenvolvimento de políticas e práticas educativas que promovam um ambiente de trabalho mais favorável e estimulante para a classe docente.

## 2.2. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as Práticas Educativas

A inserção das tecnologias digitais no contexto escolar é um tema de grande relevância na educação contemporânea. As entrevistas realizadas com professores que integram tecnologias digitais na sala de aula fornecem insights valiosos sobre como estas ferramentas impactam as práticas educativas.

O uso de tecnologias digitais na educação foi unanimemente destacado pelos participantes deste estudo, como uma prática pedagógica essencial. Segundo Bonfim et al. (2017), a escola não pode ignorar a presença das tecnologias na sociedade contemporânea. Este argumento ressalta a importância de explorar diversas fontes de recursos digitais para enriquecer a experiência de ensino em linha com a abordagem de que as tecnologias digitais podem proporcionar oportunidades de aprendizagem diversificadas (Miranda, 2007). As entrevistas refletem essa tendência, com os professores a mencionar a introdução de computadores e o uso de plataformas digitais, como a Escola Virtual, desde o primeiro ano do Ensino Básico.

*[...] Na sala de aula, usamos muito os recursos digitais, temos, portanto, o manual exposto num Ecrã digital. (Professora Silvia).*

*[...] A escola virtual é aquela ferramenta que eu acho que a maior parte dos colegas aqui pelo nosso agrupamento usa, porque nós temos os quadros interativos, temos os computadores. (Professora Cláudia).*

*[...] Eu tenho noção de que faço coisas a um nível de profundidade muito grande e que isso torna as aulas muito mais interessantes... as minhas aulas são, entre aspas, topo de gama. (Professora Silvia)*

*[...] As tecnologias fazem parte integrante das minhas aulas, sim. Até porque os alunos pedem para fazer a apresentação de trabalhos com recurso à tecnologia digital e já não é só um PowerPoint, com o colar e copiar. Eles já começam a pedir outros recursos, ferramentas como um padle para verem o que é que eles vão pondo, alterando [...] (Professora Isabel)*

*[...] se os meus alunos tiverem de fazer um trabalho de história, por exemplo, usam o Power Point de forma totalmente autónoma, isso motiva-os muito [...] (Professor Carlos)*

*[...] Nós usamos muito o digital, quer em trabalhos individuais quer em trabalhos colaborativos em casa por exemplo. Ponho-os em rede e eles trabalham assim. Há dois anos, construímos um e-boock que envolveu todos os elementos da turma [...]* (Professora Maria)

*[...] Uso muito as tecnologias desde sempre. Inicialmente era o Magalhães começamos a usar algumas coisas no computador como ir à internet, procurar ou fazer uma pesquisa que era aquilo em que eram mais usados. Depois comecei a usar jogos interativos, os*

*QUIZZES... a tecnologia tem a vantagem de sairmos do manual, pois temos uma infinidade de recursos que nos auxiliam a tornar as matérias, mais interessantes [...]* (Professora Vera)

### 2.2.1 Flexibilidade e Adaptação no Planeamento das Aulas

No que respeita à *Flexibilidade e Adaptação no Planeamento das Aulas*, os docentes destacam a importância de atender às necessidades individuais dos alunos. Enfatizam a necessidade de ajustar conteúdos com base nas dinâmicas da sala de aula, pois permitem uma maior personalização do processo de ensino e aprendizagem. Nesta temática as percepções dos professores sobre o uso dos manuais escolares evidenciam-se e verifica-se um compromisso com a aprendizagem significativa dos alunos (Ausubel,1978).

*[...] Eu uso os manuais, mas não sigo os manuais. Eu sou daquelas que anda sempre a saltar de um lado para o outro. Guio-me sobretudo, dentro do ano, em cumprir com aquelas determinadas matérias. Organizo as minhas atividades de acordo com o que acontece dentro da sala de aula.* (Professora Cláudia)

*[...] uso o manual, porque os pais também gostam de perceber o que é que nós andamos a fazer. Mas confesso que a maior parte das vezes saio. Eu acho que isso também tem a ver com os anos de experiência. À medida que vamos avançando, vamos percebendo a relação que as coisas têm e a importância, o peso que damos a cada um dos conteúdos.*

*Confesso que inicialmente me suportava muito do manual, porque era uma docente inexperiente e as práticas pedagógicas que tive na universidade, durante a minha formação não me ensinaram para a realidade, ensinaram me uma coisa ou outra, mas depois todo o resto que fui aprendendo foi o terreno e a prática que me foram mostrando e percebendo que o seguir o manual não chega. Não é o suficiente. E muitas vezes, não é adequado à criança que eu tenho à frente. O grupo que eu tenho este ano exige uma planificação, no entanto a planificação que eu usei este ano não é válida para o próximo ano, porque os alunos são diferentes.* (Professora Vera)

Como podemos constatar, os professores demonstram uma abordagem flexível e adaptável em relação às práticas educativas, priorizando as aprendizagens significativas. Perspectivas que vão ao encontro da teoria de Vygotsky (1978) quando evidenciou a importância de considerar as características individuais dos alunos nas práticas educativas.

### *2.2.2. Equilíbrio entre o uso das Tecnologias e o Ensino Tradicional*

Sobre o *Equilíbrio entre Tecnologia e Ensino Tradicional* a importância de equilibrar o uso das tecnologias digitais com métodos tradicionais de ensino foi destacada em todas as entrevistas. Este equilíbrio está alinhado com a ideia de que as tecnologias devem ser vistas como ferramentas complementares ao ensino e não como substitutas (Silva e Camargo, 2015). De forma geral os entrevistados reconheceram a importância de se adaptar à realidade digital e o seu papel motivador das aprendizagens dos alunos. Isso sugere uma conscientização da necessidade de desenvolver competências digitais entre os docentes, como sugerido por Moran (2019). Esta adaptação dos professores à era digital é essencial para atender às exigências da sociedade atual (Riedner e Pischetola, 2021). De acordo com os testemunhos, o equilíbrio entre as tecnologias digitais e as atividades tradicionais é essencial, pois as tecnologias devem complementar, não substituir, os métodos tradicionais.

*[...] eu não posso chegar a uma aula e ser completamente transmissiva, porque eles chegam ao final de 10 minutos, estão desligados. Não ouvem. Temos de mudar dinâmicas, a aula não pode ser monótona. Nós não podemos estar sempre a usar a mesma estratégia. Tem de haver como se costuma dizer, movimento. (Professora Isabel)*

*[...] nós temos uma coisa aqui na escola, que é a forma como nós materializamos, uma das formas como materializamos as nossas dinâmicas, sobre autonomia e flexibilidade curricular, passa pela passagem por um laboratório de aprendizagem... que é uma espécie de sala do futuro, onde temos imensas mesas de grupo expostas de diferentes maneiras, tem projetores para o teto para os ecrãs, que a gente vê na televisão... aquilo é espetacular. E agora, quando nós vamos para essa sala, lá está, nós conseguimos montar um espetáculo muito interessante. (Professora Silvia)*

*[...] Eu acho, sinceramente, por acaso é engraçado, porque tenho pensado muito nisso... acho que os professores que conseguem conciliar as ferramentas digitais com as ferramentas analógicas são os professores certos. (Professor Carlos)*

Os entrevistados mencionam que as tecnologias motivam os alunos, mas podem levar à perda de competências práticas. Além disso, referem ser crucial ensinar os alunos a usar a internet de forma responsável, promovendo a literacia digital e a crítica nas suas pesquisas.

A importância de ensinar os alunos a *utilizar a internet de forma responsável*, incluindo a pesquisa segura e a validação de fontes, reflete um compromisso com a literacia digital e a formação de alunos críticos e informados.

*[...] Se tem de ir a um site, sabem o que são sites seguros, sabem como é que podem fazer isso, tem aplicação para verificar os sites as contas que podem utilizar. Sabem depois pegar na informação e tratá-la.* (Professora Silvia)

Esta ênfase na literacia digital está de acordo com as ideias de Miranda (2007), que destaca a importância de capacitar os alunos para navegar na era digital com responsabilidade.

### 2.2.3. *Motivação dos Alunos através do Uso das TDIC*

Sobre a *Motivação dos Alunos Através da Tecnologia* foi destacada como um benefício significativo da integração das tecnologias digitais na sala de aula. Os entrevistados concordaram que o uso dessas ferramentas pode aumentar o envolvimento e o interesse dos alunos no processo de aprendizagem. No entanto, a necessidade do investimento na literacia digital dos alunos volta a ser destacada.

*[...] Sim as tecnologias motivam-nos mais, principalmente os alunos com mais dificuldades. Eu tive um menino há 2 anos, com trissomia 21 e muito do que consegui foi à custa das tecnologias. Trabalhava muito com o wordwall, mantinha muito tempo a concentração do miúdo, porque eles têm muita dificuldade de concentração. À custa do digital, consegui coisas que toda a gente achava que não ia conseguir, nomeadamente, nos inícios da leitura, o ler as palavras, juntamente com o wordwall, ver a imagem, o facto de haver o jogo. O facto de haver a questão do jogo, gerava logo outra motivação, prendia-lhe a atenção, e isso acabava por o manter focado. Os sons funcionavam como um feedback à medida que ele ia conseguindo.* (Professor Carlos)

*[...] Sim os alunos estão mais motivados, mas acho que, há outras competências que se perdem, que é, por exemplo o saber pegar numa régua ou saber pegar num transferidor, o saber pegar! Há todo um trabalho de mãos de motricidade fina que, aquela coisa do papel e do lápis nos davam, que é assim uma coisa, um bocado terapêutica quando nos sai das mãos, e que nós vamos perdendo. Há ali, eu acho, coisas boas que vêm ao nosso encontro e isso, de certa forma, perde-se quando se faz uma transição para o digital.* (Professora Silvia)

*[...] Uma coisa que eu aprendi e percebi, é que apesar de eles serem digitais, não tem competências digitais. Sabem jogar sabem ligar os aparelhos, sabem ir à internet buscar*



*um jogo. O Youtube, sabem pesquisar essas coisas todas. Agora, para trabalhar não. E eu acho que é aí que está o maior handicap. (Professora Vera)*

*[...] Efetivamente os miúdos antes eram diferentes. Não tinham tanta necessidade de recorrer à tecnologia, não estavam tão ligados à tecnologia. Os miúdos atualmente estão muito ligados às tecnologias digitais [...] (Professora Cláudia)*

### 2.3. Desenvolvimento Emocional e a Docência

As entrevistas evidenciaram um consenso sobre a importância da relação professor-aluno, o desenvolvimento emocional e a personalização da educação. Estes pontos comuns fornecem uma base sólida para a compreensão do papel do docente no desenvolvimento emocional e social dos alunos e destacam a complexidade e a importância desta dimensão na educação.

#### 2.3.1. Personalização da educação

A *Personalização da Educação* promove uma pedagogia assente nos princípios da motivação e das inteligências múltiplas é algo que recebe o apoio de (Coll & Onrubia 2004). Estes autores concordam que os professores devem estimular as diferentes inteligências, incentivar o potencial dos alunos, considerar as suas particularidades e dificuldades individuais, oferecer críticas construtivas e minimizar os receios dos alunos em relação aos erros.

*[...] porque nós valorizamos o aluno na sua individualidade, eu acho que aí é o ponto fulcral da aprendizagem, tal como fazer com que se sintam valorizados, que estão a conseguir, por mais pequeno que seja o passinho que eles estejam a dar na aprendizagem. Nós temos de os valorizar para se sentirem extremamente motivados e terem vontade de aprender, porque se eles não tiverem vontade de aprender, eles não vão aprender. (Professora Isabel)*

A educação tem sido um desafio e a formulação de estratégias e métodos de ensino adequadas está a tornar-se cada vez mais complexa e imprevisível. Torna-se assim, necessário promover uma educação com um espírito otimista, ensinar os alunos a gostar de aprender e a encontrar prazer nesse processo. Assim, passarão a ver a escola como um lugar onde podem desenvolver as suas capacidades e conhecimentos, sempre num contexto próximo do mundo ao seu redor.

*[...] há meninos que tem autonomia e há meninos que não são tão resilientes para a incorporação e isto é comum do primeiro ano e por aí fora. Não vou por aos alunos coisas*

*que têm um grau de dificuldade moderado. Para ser um desafio e também para terem alguma capacidade de inovação, nós temos de ter, enquanto arquitetos da aprendizagem, um jogo de cintura entre algo que seja estimulante, mas ao mesmo tempo que seja atingível, de facto para esta facha etária. (Professora Silvia)*

Como mencionado por Cury (2015, p.78), "Aqueles que são apenas manuais de regras estão preparados para lidar com máquinas, não para formar pensadores". Os alunos não devem ser encarados como mão de obra formatada, uma vez que cada um representa capacidades cognitivas, intelecto e interesses distintos. Desta forma, atender às necessidades dos alunos, incluindo aqueles com diferentes níveis de aprendizagem e necessidades específicas, é considerado um desafio complexo e importante.

*[...] Não é a criança que tem de se adaptar a mim, enquanto adulto sou eu que tenho de perceber as necessidades que ela tem e adequar isso às minhas práticas. É nesse sentido... e como é que eu fazia essa adequação? Em termos de recursos, construía eu, muitas vezes os meus recursos... a internet na altura ainda era pouco usada e o que eu fazia era construir, ia construindo os materiais e se aquela criança não conseguia contar até 100, eu fazia materiais para ela contar até 10 e depois ia progredindo. Acabada por adaptar os recursos as necessidades dos alunos, acho que isso foi importante porque ajudou-me desde cedo a perceber que não há turmas homogêneas. (Professora Vera)*

O testemunho da docente vai ao encontro da abordagem defendida por Ausubel (1978), quando afirma que a aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações estão relacionadas de forma relevante com a estrutura cognitiva do aluno. Para o autor, isso significa que o novo conhecimento interage com o que o aluno já sabe, tornando-se ancorado em conceitos já presentes na sua mente. Acrescenta que por outro lado, a aprendizagem mecânica ocorre quando a nova informação não está relacionada de maneira significativa com o conhecimento prévio e é memorizado de forma superficial e arbitrária.

Desta forma, o professor assume um papel de precursor no desenvolvimento integral dos seus alunos, devendo estimular competências emocionais e fomentar capacidades cognitivas, relevantes e benéficas para o aluno. Para uma integração plena destas competências deve ser estimulada a motivação, considerada a chave para o sucesso, "quando as pessoas estão determinadas, elas conseguem alcançar qualquer coisa" Nelson Mandela.

Esta adaptação a métodos de ensino diferentes que vão ao encontro da individualidade, tem de ser determinada pelo "estilo motivacional" de cada aluno. Encontramos concordância em Coll e Onrubia (2004) quando defendem que o docente deve

estimular as diferentes aptidões cognitivas dos alunos, incentivar o potencial individual, considerando todas as suas características de ser único.

Em suma, a personalização da abordagem de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos foi enfatizada em várias entrevistas. Isso incluiu a adaptação das práticas educativas para alunos com necessidades especiais e o reconhecimento da diversidade de experiências e necessidades dos estudantes.

### 2.3.2. *Relação professor-aluno*

Sobre a *Relação professor-aluno* Buber (2010) evidencia que o docente deve considerar cada aluno com as suas particularidades, não pode presumir a realização do encontro do aluno, mediante padrões comportamentais pedagógicos que correspondem a um modelo predeterminado.

A atitude do docente deve ser de vigília constante ao longo da caminhada do aluno e da sua, enquanto ser possuidor de responsabilidade para com o outro (Buber, 2010). O educador autêntico, não permite que as suas ações pedagógicas se fragilizem perante os desafios da profissão, ademais assume a tarefa que tem na formação humana dos alunos. Assim, um outro elemento a considerar diz respeito à ética pedagógica do docente, para o autor, ao docente reserva-lhe a atitude de começar consigo, seguir o princípio interno em que, pensamento, palavra e ação estejam em congruência.

Ainda com o pensamento em (Buber, 2010), no que respeita ao desenvolvimento emocional, uma das metas que deve nortear o professor, é conseguir que o aluno consiga dar resposta adequada perante as várias situações com as quais se defronta, quanto a isso, a temática “começa consigo” tem pertinência para a apropriação desta competência. O autor convida assim, o docente a voltar-se para si, antes de apontar uma causa externa, este deve verificar em si a congruência sobre as suas práticas pedagógicas. Do mesmo modo, o autor assume como sendo uma tarefa difícil ao docente, reconhecer o surgimento dos conflitos enraizados em si e quanto a isto, o autor refere, que o docente deve estar ciente da sua responsabilidade e refletir sobre si, no entanto o seu objetivo maior será o de orientar o aluno a encontrar o caminho que a ele corresponde.

No mesmo sentido, Antunes (2003) destaca a imprevisibilidade das relações que envolvem todos os atores da comunidade escolar. De acordo com esta visão, nem sempre é possível, antecipar o uso de estratégias que promovam a sensibilização das relações interpessoais neste contexto.

Dentro deste subtema “relação professor aluno” os atores relevantes incluem os alunos, colegas, a direção de escola e família ou encarregados de educação

Para os entrevistados, o trabalho escolar representa um espaço de inserção social e uma rede de relações de grande importância. As relações interpessoais estabelecidas, principalmente entre professores, constituem um componente central da vida profissional cotidiana e podem influenciar diretamente e indiretamente o desempenho profissional destes profissionais, (Coutinho et al., 2011).

Em conformidade, Oliveira (2017) enfatiza que a prática docente vai além da mera transmissão de conhecimento, é uma abordagem que oferece as condições necessárias para que os alunos construam o seu próprio conhecimento. Para o autor, quando a relação entre professor aluno é saudável, a experiência de aprendizagem e a comunicação entre as partes desenvolvem-se de maneira positiva.

É de suma importância apreciar a relação entre professor e o aluno, associado a padrões estabelecidos pelo professor para sustentar essa relação, como podemos verificar através dos trechos que se seguem;

*[...] um professor, tem de ter disposição para ouvir, capacidade de abraçar, dar um abraço, capacidade de estar, de dar mais do que receber. Ter muita paciência e empatia, o saber colocar-se no lugar do aluno, porquê? Porque é muito fácil nós olharmos para o aluno, e se ele está a comportar-se mal, de repente pô-lo de castigo. Agora, até que ponto ele não está a ter essa atitude para chamar a atenção? Até que ponto é que ele não está a ter essa atitude para pedir socorro? E se nós tivermos essa capacidade de olhar o aluno como pessoa individual e não como global, acho que conseguimos chegar lá. Conseguimos que ele olhe para nós como uma pessoa que está ali para o ajudar, para o fazer crescer. E fazer com que ele perceba que a escola é um porto seguro e faz parte, faz com que ele cresça, quer individualmente, quer em sociedade, quer como cidadãos. (Professora Isabel)*

*[...] a empatia do professor para com o aluno. É muito importante, eu tenho de ter empatia por aquela criança. (Professora Vera)*

*[...] Nós temos mesmo de saber ter uma comunicação consciente com os nossos pares e com os nossos alunos. Essa parte da comunicação, quase como um psicólogo [...]*  
(Professora Silvia)

A capacidade de compreender as emoções dos alunos e responder de forma empática foi vista como fundamental para o sucesso da educação emocional,

*[...] se eu não chegar ao aluno, se eu não tiver uma relação de proximidade, de empatia com o aluno, eu não consigo ensinar. Porque ele não vai estar disposto para aprender, portanto, eu prefiro no início do ano perder entre aspas 1 mês e trabalhar a relação, as regras, explicar o que é eu quero deles e o que eles podem contar de mim. Para depois, a partir daí, criamos a tal relação de empatia e de trabalho, e mesmo de cuidado, porque eles sabem que podem sempre contar comigo e a partir daí, eu tenho-os. (Professora Isabel)*

No caso dos participantes deste estudo, parece transversal a todos a importância da relação professor-aluno no processo de aprendizagem. Esta relação foi descrita como fundamental para o desenvolvimento emocional e social dos alunos, criando um ambiente de confiança e afeto.

É necessário ressaltar que a interação entre professor e aluno é fortemente influenciada pelo ambiente criado pelo professor, pela empatia estabelecida com os alunos e pela capacidade de estabelecer pontes entre ambos. Roque e Veiga (2007) defende que essa relação se desenvolve através de laços afetivos e atitudes como a forma de comunicação das necessidades individuais dos alunos. Para o autor, o docente deve atuar como um facilitador sensível, procurando sempre promover a aprendizagem com afeto, entusiasmo e dedicação, mantendo, ao mesmo tempo um compromisso sólido e responsável.

### *2.3.3 Desenvolvimento Emocional como Componente Essencial*

Em relação ao *Desenvolvimento Emocional como Componente Essencial* fica evidente, que é um tema central no contexto escolar. As teorias de Goleman (2012) e Salovey e Mayer (1990) destacam a importância da inteligência emocional, que envolve a capacidade de identificar, nomear e gerir as emoções. Perspetiva unanimemente reconhecida pelos nossos participantes, que enfatizaram a necessidade de ajudar os alunos a compreender e regular as suas emoções, independentemente da faixa etária ou das necessidades específicas dos estudantes.

*[...] o que me levou a trabalhar estes conteúdos foram as situações que iam surgindo e tentar perceber o que é que se passava e cada uma delas. Depois de perceber e da importância que a estabilidade emocional tinha na sala de aula, como os alunos se comportavam na sala de aula, comecei a trabalhar e a fazer disso uma prática nas minhas aulas. Sempre que recebia um grupo começava de imediato a trabalhar as emoções.*

*Também procurei projetos nesse sentido, havia uma editora que tinha um manual muito engraçado para o conhecimento das emoções e dos sentimentos [...] (Professora Vera)*

*[...] eu quero que esta criança esteja na escola e a sinta como lugar seguro e que enquanto estiver aqui se sinta confortável. (Professora Vera)*

*[...] O desenvolvimento emocional para mim é fundamental e é uma das partes mais importantes, porque o aluno tem de crescer num todo e como eu falei há pouco, saber lidar com a frustração, lidar com a negação e o relacionamento com os pares, isto tudo tem de ser trabalhado desde o início, tem de ser. (Professora Isabel).*

Ainda neste âmbito, os participantes destacam a preocupação com o desenvolvimento da autonomia emocional.

*[...] também acontece trabalhar estas temáticas em Assembleia de turma. Quando pretendo que resulte numa aprendizagem para o grupo. Nestes casos, fazemos Assembleia de turma, esclarecemos a situação e são os próprios alunos a decidir quais as estratégias que devem ser implementadas e as consequências dos atos negativos. Portanto, eles estão envolvidos no processo e sabem. (Professora Isabel).*

*[...] sempre que há questões emocionais, como conflitos eu ponho sempre o ónus da tomada de decisão nas mãos deles. Eles já sabem que é assim, em grupo e há sempre um porta-voz, que organiza o trabalho, que fala pelo grupo. A ideia é que percebam que se hoje é ele amanhã vais ser tu. E eles costumam resolver as coisas com pedra, papel, tesoura e o que sair é o que está decidido e andamos para a frente. Se formos capazes de chegar a um consenso pela palavra tudo bem, se não, torna-se uma decisão à sorte. (Professora Cláudia)*

*[...] outras vezes é necessário um trabalho mais individual, nesses casos peço ajuda à equipa técnica, ou seja, à psicóloga, porque tem outro tipo de recursos que eu não tenho enquanto docente, portanto trabalhamos em estreita parceria. (Professora Isabel).*

Mota (2010) refere que é necessário tratar a educação emocional não como algo atípico, mas como algo com a necessidade de ser trabalhado constantemente e a longo prazo. Para tal, torna-se necessário, em primeiro lugar, que toda a comunidade educativa esteja implicada. Os testemunhos, ressaltaram desta forma, a importância de envolver os pais no processo educativo, especialmente quando se trata de questões emocionais e de saúde dos alunos. A colaboração entre a escola e as famílias foi assim considerada essencial.

*[...] procuro conhecer bem as famílias, porque também é dentro do que os pais nos contam. Muitas vezes nós percebemos algo e vamos falar com os encarregados de educação, envolvê-los nestas dinâmicas, convidá-los a vir à escola. O aluno percebe a escola como um parceiro onde se sente confortável para falar sobre os seus problemas.* (Professora Vera)

*[...] se o aluno está com um problema familiar, de baixa autoestima, de recalcamento, se ele não for trabalhado, não vai aprender. Portanto, eu tenho de trabalhar por um lado e o psicólogo por outro.* (Professora Cláudia)

*[...] Nós temos aqui uma criança no primeiro ano, que é claramente uma situação dessas, a família que não está bem e passa isso para criança. É ela que está a sentir as dores da família.* (Professor Carlos)

As experiências partilhadas e as teorias apresentadas sustentam a importância da educação emocional desde a infância, destacando o papel dos professores na promoção do desenvolvimento emocional da criança. A parceria entre professores, famílias e profissionais de saúde é fundamental para um ambiente de aprendizagem integral de crianças e jovens.

#### 2.4. Desenvolvimento Emocional e o uso da TDIC

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, sendo crucial para compreender a forma como as crianças se apropriam e constroem o conhecimento. O desenvolvimento emocional assume uma relevância equiparável à de qualquer outra disciplina, no que diz respeito à aprendizagem e à formação técnico-científica. Assim, as emoções devem ser reconhecidas como um tema legítimo a ser integrado no currículo escolar e nas práticas educativas dos professores.

Neste sentido, pretende-se elevar o nível de competência emocional dos alunos, integrando-o de forma orgânica na sua educação convencional. Não se trata de explorar estes conteúdos como uma terapia, mas sim de adotar uma estratégia pedagógica natural que vá ao encontro do aluno, no desenvolvimento de competências, fundamentais para atingir a autonomia, a liberdade, a expressão e a ação na construção do seu próprio projeto de vida (Antonovsky, 1995).

Atualmente é inegável que as tecnologias digitais desempenham um papel ativo neste processo, portanto, a responsabilidade dos professores não é a exclusão das tecnologias das salas de aula, mas sim a transformação destes recursos em ferramentas pedagógicas.

Neste sentido Kenski (2003), confere que a sociedade atual é caracterizada por ser tecnológica, o que implica a criação de novos ambientes educativos. Nesta discussão, podemos incluir as perspectivas de alguns autores de referência como Amaro (2015), Amante (2017) e Smole (2000), de que as aprendizagens no Ensino Básico, têm como objetivo criar ambientes que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

No que respeita aos nossos entrevistados, estes mencionaram o uso de ferramentas pedagógicas, como histórias e jogos, para abordar questões emocionais e comportamentais de forma envolvente e interativa, no processo de desenvolvimento emocional.

Conforme exposto nos seguintes excertos:

*[...] as tecnologias são uma ferramenta essencial, há imensos jogos, há plataformas disponíveis, que não precisam de trabalho direto, já estão criados. Estão criados com o intuito de levar a uma reflexão, a um diálogo. Às vezes, bastam para desenvolver a capacidade de ouvir, por exemplo. Porque muitos não têm essa capacidade. Ouvem e depois reagem. (Professora Isabel)*

*[...] Há certos conteúdos, já criados e preparados que podemos trazer para a sala de aula de uma forma lúdica para todos e que não é dirigida a ninguém individualmente. (Professora Isabel)*

*[...] eu sempre fui muito mais pela via do tato da conversa doce da relação do professor aluno, dos Livros e das histórias. Nunca o digital, porque eu uso as histórias para dar o mote, por vezes até com os professores. (Professora Maria)*

*[...] Eu própria fazia os materiais, outras vezes comprava e trazia para a sala de aula, bonecos, as expressões, jogos, os jogos dramáticos. (Professora Vera)*

Reconhecemos que estes professores consideram as tecnologias digitais como algo positivo e inovador, no entanto, a nível do desenvolvimento emocional, a maioria apoia-se noutros tipos de abordagens, como a exploração livre orientada por interesses, pensamento simbólico, comunicação, colaboração, criatividade, resolução de problemas, entre outras. Por outro lado, as crianças têm uma forte atração pelas tecnologias digitais e isso intensifica-se quando são utilizadas para alcáçar outras áreas da educação.

Em suma, este reconhecimento por parte dos professores, de que as tecnologias digitais contribuem para ambientes educativos mais motivadores, em termos de acesso ao



conhecimento, pode servir de rampa de lançamento para um caminho ainda a percorrer no que diz respeito ao desenvolvimento emocional.

## **CAPÍTULO IV**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que se seguem são relativas aos resultados decorrentes da investigação desenvolvida. Não tem pretensão de generalização, lembramos apenas que se procurou, por um lado, a captação do sentido que estes professores conferem a dimensão emocional, por outro perceber como utilizam as tecnologias digitais nas suas práticas educativas e se as usam na promoção do desenvolvimento emocional com os seus alunos e daí inferir necessidades e aspirações de formação.

No que confere à dimensão que estes professores dão ao **Desenvolvimento Emocional** o estudo revelou que há pouca clareza por parte dos professores em relação ao conceito de desenvolvimento emocional, talvez pela expectativa criada à volta do tema, o qual sugere que o desenvolvimento emocional seja capaz de fornecer soluções instantâneas para os problemas emocionais do aluno. Apesar desta falta de clareza em relação ao desenvolvimento emocional, os entrevistados acreditam que influencia de forma otimizada o processo de aprendizagem.

Com base na informação recolhida, fica evidente que estes professores utilizam várias estratégias para promover o desenvolvimento emocional dos seus alunos. Estas estratégias incluem a criação de momentos de diálogo, apoio mútuo, partilha de experiências, criação de ambientes agradáveis, reflexão sobre comportamentos e acontecimentos, leitura, dramatizações, jogos que contribuem para o desenvolvimento das competências emocionais dos alunos.

Os entrevistados descrevem-se como empáticos, assertivos e autoconscientes. Além disso, destacam a facilidade com que estabelecem laços afetivos com os seus alunos, reconhecendo que isso desempenha um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem completa e significativa. Esta abordagem, que valoriza as relações interpessoais e o desenvolvimento emocional dos alunos, é considerada essencial para uma educação eficaz e holística.

O desenvolvimento emocional deve ser considerado como uma prioridade no processo de ensino e aprendizagem, pois desempenha um papel fundamental na formação e construção do indivíduo. É crucial que as crianças aprendam a identificar e compreender as suas próprias emoções, bem como as dos demais.

A escola e os professores têm uma responsabilidade de trabalhar estas competências, promovendo a empatia, a resolução de conflitos de forma construtiva e o autocontrole emocional. Além disso, é importante que as escolas criem um ambiente inclusivo e de apoio, onde as crianças e jovens se sintam à vontade para expressar as suas emoções e procurem ajuda quando necessário.

Não podemos esquecer que autores como Wallon, Piaget, Vygotsky, Goleman e tantos outros pensadores e investigadores, já percebiam a importância das emoções no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que não tenham desenvolvido modelos de educação emocional tão refinados e científicos como os atuais. Supor que professores e alunos sejam seres puramente racionais é negar a complexidade das identidades.

Nesta perspetiva de trabalhar o desenvolvimento emocional nas escolas, os entrevistados acreditam que pode ser um ponto de partida para a promoção de uma cultura democrática, uma vez que incentiva a compreensão e a gestão das emoções como parte do desenvolvimento pessoal e que pode contribuir para uma sociedade mais equilibrada e empática.

Em relação à **Utilização das Tecnologias Digitais nas Práticas Educativas** os dados recolhidos revelam que os professores frequentemente utilizam as tecnologias digitais como suporte das suas práticas educativas, integrando-as como parte integrante no processo de aprendizagem dos alunos. Estas são usadas como auxílio na transmissão de conteúdo, como a projeção de materiais que podem permitir uma melhor compreensão sobre os tópicos abordados em sala de aula.

Além disso, fica evidente que estes professores promovem iniciativas para envolver os alunos em atividades de pesquisa, uso seguro da internet, incentivando-os a compreender melhor os conteúdos e a desenvolver a sua autonomia, criatividade e pensamento crítico.

É importante destacar, os testemunhos sobre como os alunos geralmente apreciam estas atividades mais interativas e que estes professores estão dispostos a utilizar as tecnologias digitais de maneira mais sistemática. Pois reconhecem que o uso destes recursos pode estimular e motivar os alunos na aprendizagem, tornando as aulas mais envolventes e interativas.

Os professores participantes foram unânimes em considerar o fator motivação como o mais importante para a utilização das tecnologias digitais no processo de ensinar e aprender, o que os tornou pró-ativos. Isto surtirá efeitos não apenas ao nível do crescimento profissional,

como resultado do desenvolvimento da carreira docente, mas também dos benefícios observados na aprendizagem dos alunos devido à incorporação e utilização da tecnologia nas suas práticas educativas.

Sobre o **uso das tecnologias digitais como recurso para o desenvolvimento emocional**, foi possível compreender que há um consenso entre os participantes de que as tecnologias digitais devem estar presentes no ambiente escolar, sendo vistas como ferramentas pedagógicas que podem auxiliar os professores a trabalhar o desenvolvimento emocional de forma criativa e dinâmica.

Apesar deste reconhecimento e consciência, os entrevistados admitem não estar a explorar o desenvolvimento emocional através das tecnologias digitais. Apontam como possíveis razões, entre outras, a carência de formação específica e falta de estudos que os orientem neste processo.

É pertinente retomar às diretrizes do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que enfatiza a necessidade de abordar o desenvolvimento emocional e a integração das tecnologias digitais nas competências a serem trabalhadas na Educação.

As tecnologias e o desenvolvimento emocional são dois elementos que se completam de forma significativa. Acreditamos que a inteligência emocional desempenhará um papel fundamental na capacidade de enfrentar os grandes desafios que a vida nos apresenta, desafios para os quais não fomos preparados. As tecnologias digitais desempenham um papel crucial nesse contexto e têm o potencial de impactar valores na nossa sociedade. No entanto, é importante realçar que as tecnologias digitais, não são apenas uma ferramenta, são uma fonte inesgotável de recursos que permitirão aprimorar as competências emocionais.

Por último, gostaríamos de enfatizar que a visão e as expectativas que cada professor desenvolve na sua escola e com cada criança orientam a sua prática educativa. Portanto, acreditamos que é fundamental olhar cada criança como uma extensão das suas próprias vivências, experiências e interesses individuais. Neste contexto, as aulas devem ser planeadas de forma a permitirem que todas as crianças encontrem o ponto ideal de exploração, aproveitando estratégias disponíveis e alcançando, ou até mesmo superando, os objetivos estabelecidos.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações do estudo que conduzimos levam-nos a considerar diversas direções para futuras investigações. O nosso estudo motivou-nos a aprofundar a compreensão sobre como os professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico trabalham o desenvolvimento emocional com recurso às tecnologias digitais, nas suas práticas educativas. Posteriormente, alargar a nossa investigação a outros contextos educativos e amostras de professores, poderia proporcionar uma compreensão mais abrangente do verdadeiro papel das tecnologias digitais nas práticas educativas dos professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento emocional por meio destes recursos.

Reconhecemos que os dados que obtivemos oferecem uma visão detalhada, mas limitada, deste fenómeno, no entanto, pode servir de ponto de partida para futuras investigações. Além disso, manifestamos um outro ponto de interesse, explorar a perceção dos alunos em relação à diversidade de estudantes na escola e o uso das tecnologias digitais na sala de aula e como isso se relaciona com o desenvolvimento emocional dos alunos.

Posto isto, esperamos que estas considerações possam servir como orientações para investigações subseqüentes, quer por nossa própria iniciativa, quer por parte de outros investigadores que tenham acesso e possam manifestar interesse no nosso trabalho.

Por último, é importante salientar que reconhecemos que o número de participantes no nosso estudo poderia ser maior. A realização de um maior número de entrevistas poderia proporcionar uma base mais sólida para a consolidação dos resultados.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abreu, M. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (1.ª Edição ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L. (2011). Tecnologias digitais, escola e aprendizagem. *Ensino em Re-Vista*, repositório aberto da Universidade Federal de Uberlândia.
- Amaro, M. M. S. (2015). Tecnologias na educação infantil. *Repositório aberto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*.
- Antunes, I. (2003). *Aula de Português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Arantes, M. M. (2019). Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. *Repositório digital da Universidade Federal de Pernambuco*.
- Ausubel, D. P. (1978). *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Cidade do México: Trillas.
- Baptista, I. (2018). *Ética e Investigação em Ciências da Educação: A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. *Ética investigação e vida universitária*, 55-66.
- Bastos, C. A. R., & Siqueira, W. M. (2020). Repensando o Ensino com Novas Tecnologias, Design Thinking e Experiência do aluno: Um Estudo Qualitativo com base em Formação Docente. *Revista Brasileira de Informática Na Educação*, 573-595.
- Bezerra, M. M., Lima, E. C., Brito, F. W. C., & dos Santos, A. C. B. (2019). Geração Z: relações de uma geração hipertecnológica e o mundo do trabalho. *Revista Gestão em Análise*, 8(1), 136-149.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonfim, L., Meire, L., Oliveira, A., Politowski, N., Rosa, F., Santos, R., Pegorari, B., & Silva, E. (2017). *EDUCAÇÃO DIGITAL: uma análise bibliográfica a partir do uso das tecnologias digitais inseridas nas práticas pedagógicas*.
- Braun, V., Clarke, V., & Gray, D. (Eds.). (2017). *Collecting qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques*. Cambridge University Press.

- Buber, M. (2010). *I and Thou*. Martino Fine Books
- Candau, V. M. F. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, 37(1), 33–41.
- Cavalcante, M. B. (2012). A Educação Frente às Novas Tecnologias: Perspectivas e Desafios. <https://www.profala.com/arteducesp149.htm>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Coll, C., & Onrubia, J. (2004). Inteligência, Inteligências e Capacidade de Aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação 2: Psicologia da Educação Escolar* (2ª Edição). Artmed.
- Costa, F. A., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas*. Porto Editora.
- Costa, J., & Salgueiro, A. (2013). Avaliação de professores em Portugal. *Educação | Temas e Problemas*, Nsº 12 e 13, pp. 101-119, Edições Pedagogo.
- Cury, A. J. (2015). *Ansiedade: Como Enfrentar o Mal do Século*. Editora Pergaminho.
- Da Educação, S. P. D. C., & ÉTICO-DEONTOLÓGICA, I. D. R. (2014). *Carta ética. Instrumento de regulação ético-deontológica*.
- Dias, É., & Pinto, F. C. F. (2019). Educação e sociedade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27, 449-454.
- Ferreira, V. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. L. Torres, J. A. Palhares (Eds.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165- 195). Húmus.
- Freire, P. (1977). *Extensão ou Comunicação?* (R. D. Oliveira, Trad.). Paz e Terra.
- Goleman, D. (2012). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Temas & Debates.
- Guba, E. G. (Ed.). (1990). *The paradigm dialog*. Sage Publications, Inc.



- Herdeiro, R. & Silva, A. M. C. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. *Atas do congresso Formação e trabalho da aprendizagem*. Braga: CIEC Universidade do Minho.
- Kenski, V. M. (2003). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papyrus editora.
- King, N., & Brooks, J. (2018). *Thematic Analysis in Organizational Research*. In The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: Methods and Challenges.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. Sage publications Ltd.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Ludke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, 5(31).
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (2005). Afectividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, pp. 11-30.
- Marinho, S.P. P. (2014). *Representações sociais de professores da Educação Básica sobre a internet e a Web 2.0 na aprendizagem: condição para a integração curricular da web na Educação Básica*. Relatório final do projeto de pesquisa – Processo APQ 480902/2009-7. PUC Minas.
- Marques, H. M. M. (2012). Competências dos professores e a integração das TIC na prática pedagógica nas ciências sociais e humanas (2.º e 3.º ciclo CEB) [Dissertação de mestrado]. Repositório da Universidade de Lisboa. ulfpie043282\_tm.pdf.
- Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Educação. <http://www.dge.mec.pt/>, acessado em 8 de agosto, de 2019.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo, Revista de Ciências Da Educação*, 3, 41–50.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Medina, M., & Taylor, P. (2011). Medina, M., & Taylor, P. (2013). Educational research paradigms: From positivism to multiparadigmatic. *College Research Journal*, 1, 1-16.
- Morais, C. (2015). *Investigação: Do problema aos resultados*. Instituto Politécnico de Bragança. DOI:[10.13140/RG.2.1.2846.9927](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2846.9927)
- Morin, E. (2000). *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Editora Garamond.
- Moran, J. M. (2007). *A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá* (3ª ed.). Papirus.
- Mota, M. M. P. E. (2010). Metodologia de pesquisa em desenvolvimento humano: velhas questões revisitadas. *Psicologia em Pesquisa*, 4(2), 144-149.
- Nóvoa, A. (2001). O espaço público da educação, imagens, narrativas e dilemas. In Prost, A., *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 237-263.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Pardal, L. A., & Martins, A. M. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, 20, 113-117
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247-262.
- Pinto, H. D. S. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição Wallon. *Temas em Psicologia*, 1(3), 73-76.
- Pinto, I. F., Campos, C. J. G., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Acta Port Nutr*, 14, 30-4.
- Prensky, M. (2001). Digital Native, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9(5).
- Oliveira, J. F., Libâneo, J. C., & Toschi, M. S. (2017). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez Editora.

- Otto, P. A. (2016). A importância do uso das tecnologias nas salas de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. *Repositório digital da Universidade Federal de Santa Catarina*.
- Reich, W. (2001). *Análise do Carácter*. Editor Martins Fontes.
- Riedner, D. D. T., & Pischetola, M. (2021). A inovação das práticas pedagógicas com uso de tecnologias digitais no ensino superior: um estudo no âmbito da formação inicial de professores. *ETD - Educação Temática Digital*, 23(1), 64–81.
- Roque, P., & Veiga, F. H. (2007). Autoconceito profissional dos professores de ciências. *Pensar a Educação*, 89-102.
- Rodrigues, A. M., Dias, A., Gregório, C., Faria, E., Ramos, F., Miguéns, M., ... & Perdigão, R. (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE.
- Ruivo, J., Sebastião, J., Rafael, J., Afonso, P., & Nunes, S. (2008). *Ser Professor: Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes: (Um Estudo Nacional)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco: Associação Nacional de Professores.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Silva, R. A., & Camargo, A. L. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Smole, K. S., Diniz, M. I., & Cândido, P. (2000). *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática-V1: Coleção Matemática de 0 a 6*. Penso Editora.
- Santomé, J. (2011). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Stürmer, A. B. (2011). As TICs nas escolas e os desafios no ensino de geografia na educação básica. *Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais*, 2(4), 3-12.
- Tartuce, G. L. B. P., Nunes, M. M. R., & Almeida, P. C. A. D. (2010). Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 445-477.
- Tassoni, E. C. M., & Leite, S. A. D. S. (2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, 36(02), 262-271.

Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Artmed Editora.

Valente, J. A. (2005). Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *In TV escola - Salto para o Futuro: Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias* (pp. 18-30). MEC: Secretaria de Educação a Distância.

Volpi, J. H., & Volpi, S. M. (2006). *Etapas do desenvolvimento emocional*. Curitiba: Centro Reichiano.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1991). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Editora Moraes.

Vygotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica : un curso breve*. Aique.

Wallon, H. (1989). *As Origens do Pensamento na Criança*. Manole.

Weschler, S. M. (2002). *Criatividade: Descobrimo e Encorajando*. Editora Psy.

Yin, R. K. (2004). *The Case Study Anthology*. Sage Publications.



## **APÊNDICES**

## OS CONSENTIMENTOS INFORMADOS

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

No âmbito da conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, orientada pelas professoras Doutoradas Carla Figueiredo e Leanete Thomas Dotta, Celeste da Conceição Cunha de Moura está a realizar um estudo com o título provisório, “o desenvolvimento emocional e as tecnologias digitais no Ensino Básico”, para o qual pede a Vossa colaboração.

Este estudo tem como principal objetivo:

Conhecer as perspetivas dos professores sobre o desenvolvimento emocional e o uso das tecnologias digitais no Ensino Básico. Para isso, gostaria de contar com a sua colaboração, através da participação numa entrevista. A entrevista será gravada em formato áudio para posterior transcrição e análise.

Serão salvaguardados os princípios éticos, cumprindo-se os critérios de anonimato e de confidencialidade dos dados através da eliminação de informações passíveis de identificação da escola e dos/as participantes, e pela atribuição de nomes de código. Todo material recolhido será de uso exclusivo da pesquisa e somente o pesquisador terá acesso aos mesmos.

Após conclusão do mestrado, e no cumprimento dos princípios éticos de investigação, uma cópia da dissertação será disponibilizada à instituição e aos professores participantes.

A sua participação neste trabalho é voluntária, podendo deixar de colaborar a qualquer momento.

Tendo tomado conhecimento sobre os objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos previstos para a sua realização, declaro que aceito colaborar na investigação e que concordo com as condições aduzidas.

---

Data e Assinatura do participante

---

Assinatura do(a) estudante(a)

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Celeste da Conceição Cunha de Moura



## GUIÃO DE ENTREVISTA

## Planificação das entrevistas

<b>Passos Necessários</b>	<b>Descrição</b>
<b>Enquadramento da Entrevista</b>	<p>As entrevistas realizadas pretendem dar resposta ao seguinte problema em estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como os professores trabalham com os alunos o desenvolvimento emocional, através do uso das tecnologias digitais?</li> </ul>
<b>Definição dos objetivos da entrevista</b>	<p>Por meio da entrevista pretende-se, Investigar as perceções e significados atribuídos pelos docentes sobre/ao desenvolvimento das emoções, a partir do uso das tecnologias digitais em contexto escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as ferramentas e estratégias de utilização das tecnologias digitais privilegiadas pelos docentes nas suas práticas.</li> <li>- Caracterizar a forma como os professores encaram os contributos das tecnologias digitais, no desenvolvimento emocional,</li> <li>- Compreender a perspetiva dos professores sobre o papel do docente no desenvolvimento emocional,</li> </ul>
<b>Entrevistados</b>	Docentes do Ensino básico

<b>Entrevistador/a</b>	Aluna de Mestrado do 2º ano do Curso de Ciências de Educação
<b>Prazo</b>	Até final de março
<b>Meio de comunicação</b>	Tipo oral (gravada, com consentimento)
<b>Espaço</b>	Reservado (uma sala) na instituição
<b>Momento</b>	A definir com os entrevistados.
<b>Duração</b>	50 a 60 minutos.
<b>Condições Logísticas</b>	Impressão de Guiões

<b>Elaboração</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Variáveis a serem estudadas:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contributos das tecnologias digitais, no desenvolvimento de um conjunto de emoções.</li> <li>- Ferramentas e estratégias de utilização de tecnologias digitais para o desenvolvimento de emoções.</li> <li>-O papel do docente no desenvolvimento emocional,</li> </ul> <p><b>Apresentar de forma breve o projeto.</b></p> <p><b>Decidir o espaço e o tempo com o entrevistado</b></p>
	<b>Marcação da entrevista</b>	<b>Apresentação:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>-Proporcionar um ambiente descontraído e simpático para com o entrevistando.</li> </ul>

<p><b>Realização</b></p>	<p><b>Aspetos Formais a ter em conta</b></p>	<p>-Manter o foco, dirigindo a entrevista no sentido das questões de investigação.</p> <p>-Esclarecimento de dúvidas</p> <p><b>Descrição do Projeto</b></p> <p><b>Consentimento:</b></p> <p>Solicitar a autorização do entrevistado para a gravação da entrevista em áudio e para a sua utilização para fins de análise, por meio da assinatura do consentimento livre e informado.</p> <p><b>Durante a entrevista</b></p> <p>Orientar, focar e estimular o entrevistado.</p> <p><b>Terminar a entrevista:</b></p> <p>-Respeitar o limite de tempo estabelecido.</p> <p>-Fazer uma síntese das ideias principais</p> <p>- Agradecer</p> <p><b>Tomar nota:</b></p> <p>-Disposição corporal e emocional do entrevistado.</p>
--------------------------	--	--

## QUESTÕES ORIENTADORAS

**Bloco I – Aspectos gerais da profissão docente***1ª Questões*

- Gostava de começar por lhe perguntar, como foi a sua formação inicial?
- Porque escolheu ser professor/a? Sente-se realizada profissionalmente?
- Quando terminou a sua formação começou logo a dar aulas?

**Bloco II- Perceções e significados atribuídos ao desenvolvimento emocional***2ª Questões*

- Ao longo da sua carreira profissional, participou em algum programa de formação no âmbito do desenvolvimento emocional em contexto educacional?
- Na sua opinião, qual a importância do desenvolvimento emocional no processo de aprendizagem?
- Como entende o papel do professor no desenvolvimento emocional dos alunos?
- Que estratégias ou abordagens utiliza para apoiar o desenvolvimento emocional dos alunos?
- Que desafios tem enfrentado ao trabalhar o desenvolvimento emocional com os seus alunos?

**Bloco II Perceções e significados atribuídos ao uso das tecnologias digitais nas práticas educativas***3ª Questões*

- Ao longo da sua carreira profissional, participou em algum programa de formação no âmbito do desenvolvimento das tecnologias digitais?  
(Se sim?) o que a levou à formação?
- Em que medida, entende poder usar-se as tecnologias digitais nas práticas docentes com alunos do primeiro ciclo do ensino básico?
- E que ferramentas ou recursos digitais seriam mais eficazes na promoção das aprendizagens dos alunos destas faixas etárias?
- Nas suas práticas educativas, existem desafios ou limitações no uso destes recursos?

**Bloco IV- Contributos das tecnologias digitais no desenvolvimento emocional**

- Na sua opinião as tecnologias digitais podem facilitar o desenvolvimento emocional nos alunos? Porquê? E de que forma?

-Quais são as competências que entende necessárias para que os professores trabalhem efetivamente o desenvolvimento emocional por via das tecnologias digitais?

**Por fim**, sobre este assunto do desenvolvimento emocional das crianças e a utilização das tecnologias, pergunto se gostaria de fazer mais algum comentário ou partilha?

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

