CAPACITAÇÃO DIGITAL DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS

CAPACITACIÓN DIGITAL DE LAS ESCUELAS EN PORTUGAL: UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

DIGITAL CAPACITY BUILDING FOR SCHOOLS IN PORTUGAL: A TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT POLICY FOR THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCES

Gislaine Bueno de ALMEIDA[1]
e-mail: gisbueno06@gmail.com

Cassio SANTOS[2]
e-mail: cassio.santos@ese.ipsantarem.pt

Diego Fogaça CARVALHO[3]
e-mail: diegofocarva@gmail.com

Catarina GONÇALVES[4]
e-mail: catarinagoncalves@ie.ulisboa.pt

Maria Potes BARBAS[5]
e-mail: maria.barbas@ese.ipsantarem.pt

Como referenciar este artigo:

Almeida, G., Santos, C., Carvalho, D. F., Gonçalves, C., & Barbas, M. P. (2026). Capacitação digital das escolas em Portugal: Uma política de formação docente para o desenvolvimento das competências digitais. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, *30*, e026101. https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21215

| **Submetido em**: 10/06/2026
| **Revisões requeridas em**: 10/07/2026
| **Aprovado em**: 05/08/2026
| **Publicado em**: 16/09/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

turnitin ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

[1] Universidade Pitágoras Unopar (UNOPAR), Londrina – Paraná (PR) – Brasil. Doutora em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (UNOPAR). Docente do Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL) e pesquisadora nas áreas de formação docente, competências digitais e educação híbrida.

[2] Universidade Politécnica de Santarém (UPSantarém). Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), Polo de Literacia Digital e Inclusão Social (PLDIS). Santarém – Portugal. Doutor em Educação na Especialidade Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Investigador no Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), Polo de Literacia Digital e Inclusão Social.

[3] Universidade Pitágoras Unopar (UNOPAR), Londrina – Paraná (PR) – Brasil. Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professor do Programa de Pós-graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

[4] Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal. Investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF).

[5] Universidade Politécnica de Santarém (UPSantarém). Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), Polo de Literacia Digital e Inclusão Social (PLDIS). Santarém – Portugal. Doutora em Comunicação Multimídia Educacional. Investigadora no Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), Polo de Literacia Digital e Inclusão Social.

(cc) BY-NC-SA

RESUMO: O estudo analisou o programa Capacitação Digital das Escolas em Portugal, com foco na gênese da política de formação docente voltada ao desenvolvimento das competências digitais docentes. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e em entrevistas semiestruturadas com três participantes diretamente envolvidos na concepção e na implementação da política. Os dados foram examinados por meio da Análise de Conteúdo, em diálogo com o objetivo da investigação. Os resultados evidenciaram que o programa foi estruturado a partir da articulação entre referenciais europeus, estratégias nacionais de transição digital e uma rede organizacional composta por diferentes instituições e agentes. Destacou-se a centralidade dos Embaixadores Digitais na mediação entre os diferentes níveis da política, bem como a importância das redes colaborativas para sua consolidação. Conclui-se que a experiência portuguesa evidencia a relevância da liderança intermediária e da mobilização coletiva para o desenvolvimento das competências digitais docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Competências digitais. Capacitação Digital das Escolas. Políticas educacionais. Portugal.

***RESUMEN**: El estudio analizó la Capacitación Digital de las Escuelas en Portugal, centrándose en la génesis de la política de formación docente orientada al desarrollo de las competencias digitales del profesorado. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, fundamentado en el análisis documental y en entrevistas semiestructuradas con tres participantes directamente involucrados en la concepción e implementación de la política. Los datos fueron examinados mediante el análisis de contenido, en diálogo con el objetivo de la investigación. Los resultados evidenciaron que la política se estructuró a partir de la articulación entre marcos europeos, estrategias nacionales de transición digital y una red organizativa compuesta por diversas instituciones y agentes. Se destacó la centralidad de los Embajadores Digitales en la mediación entre los distintos niveles de la política, así como la importancia de las redes colaborativas para su consolidación. Se concluye que la experiencia portuguesa evidencia la relevancia del liderazgo intermedio y de la movilización colectiva para el desarrollo de las competencias digitales docentes.*

***PALABRAS CLAVE**: Formación docente. Competencias digitales. Capacitación Digital de las escuelas. Políticas educativas. Portugal.*

***ABSTRACT**: This study analysed the Digital Capacity Building for Schools initiative in Portugal, focusing on the genesis of a teacher professional development policy to foster teachers' digital competences. The research adopted a qualitative approach, drawing on document analysis and semi-structured interviews with three participants directly involved in the policy's design and implementation. Data were examined through Content Analysis in alignment with the research objective. The findings showed that the policy was structured around the articulation of European frameworks, national digital transition strategies, and an organisational network comprising various institutions and actors. The central role of Digital Ambassadors in mediating across different levels of the policy and the importance of collaborative networks for its consolidation were particularly highlighted. The study concludes that the Portuguese experience demonstrates the relevance of intermediary leadership and collective mobilisation in developing teachers' digital competences.*

***KEYWORDS**: Teacher education. Digital competences. Digital Capacity Building for Schools. Educational policies. Portugal.*

(cc) BY-NC-SA

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm transformado diferentes dimensões da vida social, econômica e cultural, gerando impactos significativos nos sistemas educativos e exigindo novas formas de organização dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, a integração das tecnologias digitais à educação passou a ocupar posição de destaque nas agendas internacionais, impulsionando debates sobre inovação pedagógica, desenvolvimento profissional docente e fortalecimento das competências digitais (Gallego-Arrufat et al., 2024). Assim, a formação de professores tem sido reconhecida como elemento central para a consolidação de processos de transformação digital capazes de promover mudanças efetivas nas práticas educativas (Vuorikari, 2023).

Em Portugal, embora as discussões sobre tecnologias digitais na educação antecedam a pandemia de covid-19, evidenciando um pioneirismo no contexto ibérico e europeu com o lançamento de referenciais e propostas de certificação de competências em TIC para professores já em 2008 (Santos et al., 2023), foi nesse período pandêmico que a transição digital adquiriu centralidade nas políticas educacionais, acelerando iniciativas voltadas à modernização do sistema educativo e ao desenvolvimento das competências digitais da população (Dorotea et al., 2023; Gonçalves, 2022). Nesse movimento, a Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030[6] (InCoDe.2030) e o Plano de Ação para a Transição Digital (PATD) constituíram marcos estruturantes de uma estratégia nacional que passou a articular o desenvolvimento de competências digitais, a modernização dos serviços públicos e a transformação educacional (Conselho de Ministros, 2018, 2020, 2021; República Portuguesa, 2020). No âmbito dessa agenda, foi criada a Capacitação Digital das Escolas (CDE) (Direção-Geral da Educação, 2021), política voltada ao desenvolvimento das Competências Digitais Docentes (CDD) e à integração pedagógica das tecnologias digitais.

A literatura tem demonstrado que a transformação digital da educação não depende apenas da disponibilização de recursos tecnológicos, mas também da existência de processos formativos capazes de apoiar os docentes na integração pedagógica das tecnologias digitais (Dorotea et al., 2023; Lucas & Bem-Haja, 2024). A emergência da pandemia de covid-19 e a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) evidenciaram globalmente a urgência desses processos, expondo de forma drástica as lacunas nas competências digitais dos professores e reforçando a necessidade premente de políticas públicas voltadas à formação continuada e

[6] Disponível em: https://www.incode2030.gov.pt/.

(cc) BY-NC-SA

inclusão digital nas escolas (Almeida et al., 2025). Em consonância com essa perspectiva, Portugal adotou o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) como referencial para a construção de instrumentos diagnósticos, percursos formativos e estratégias de acompanhamento voltados ao desenvolvimento das competências digitais docentes (Lucas & Moreira, 2018).

Embora relatórios institucionais e estudos recentes tenham analisado os níveis de proficiência digital alcançados pelos docentes, os efeitos das ações formativas implementadas e as repercussões da Capacitação Digital das Escolas no desenvolvimento profissional e na integração pedagógica das tecnologias digitais (Ávila et al., 2024; Coppi et al., 2025; Dias-Trindade et al., 2025; Direção-Geral da Educação, 2023; Ferreira, 2025; Lucas & Bem-Haja, 2021, 2024), permanecem menos frequentes investigações voltadas à compreensão da gênese dessa política pública, especialmente no que se refere à estruturação das primeiras ações formativas, aos agentes envolvidos em sua concepção e às estratégias mobilizadas para sua operacionalização em larga escala.

A compreensão desses elementos mostra-se relevante para o campo das políticas e da gestão educacional, pois permite identificar processos organizacionais, mecanismos de coordenação e estratégias formativas que sustentaram a institucionalização da transição digital no sistema educativo português. Ao deslocar o olhar dos resultados para os processos que possibilitaram a construção da política, amplia-se a compreensão dos fatores que contribuíram para sua consolidação e expansão, oferecendo subsídios para reflexões sobre a formulação e implementação de políticas de formação docente em contextos marcados pela crescente incorporação das tecnologias digitais à educação.

Considerando essa lacuna, o presente estudo buscou responder à seguinte questão de investigação: como se estruturaram as primeiras ações formativas da Capacitação Digital das Escolas em Portugal Continental e quais agentes e estratégias foram mobilizados para sua implementação? Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo consistiu em analisar a gênese da Capacitação Digital das Escolas em Portugal Continental, com foco na estruturação das primeiras ações formativas, nos agentes envolvidos e nas estratégias mobilizadas para a implementação da Capacitação Digital Docente.

(cc) BY-NC-SA

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Com a incorporação das tecnologias digitais aos sistemas educativos, a competência digital docente passou a ser compreendida não apenas como domínio instrumental de ferramentas tecnológicas, mas como a capacidade de integrar criticamente recursos digitais aos processos de ensino, aprendizagem, avaliação e desenvolvimento profissional, articulando dimensões pedagógicas, éticas, comunicacionais e organizacionais (Lucas & Moreira, 2018; Vuorikari, 2023). Essa compreensão encontra respaldo no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu), desenvolvido pela Comissão Europeia e adaptado ao contexto português por Lucas e Moreira (2018). O referencial propõe uma visão abrangente da competência digital docente, organizada em diferentes áreas e níveis de proficiência, reconhecendo o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e progressivo. Nessa perspectiva, o uso pedagógico das tecnologias digitais ultrapassa a mera aquisição de competências técnicas, exigindo reflexão sobre práticas, contextos e finalidades educativas (Lucas & Moreira, 2018).

Sob esse aspecto, a formação de professores assume um papel central nos processos de transformação digital. Conforme argumentam Vuorikari (2023) e Dorotea et al. (2023), a consolidação das políticas de educação digital depende da criação de condições institucionais capazes de promover o desenvolvimento sustentado das competências digitais docentes, uma vez que a disponibilização de recursos tecnológicos, por si só, não garante mudanças efetivas nas práticas educativas. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Day (2001), para quem o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e colaboração, influenciado pelos contextos sociais, culturais e institucionais nos quais os professores atuam. Nessa direção, a formação continuada tende a produzir resultados mais consistentes quando articulada às necessidades concretas da prática profissional.

Os estudos desenvolvidos no âmbito da Capacitação Digital das Escolas reforçam essa compreensão ao evidenciar que o desenvolvimento das competências digitais docentes está associado à existência de percursos formativos estruturados, instrumentos de diagnóstico, acompanhamento sistemático e oportunidades de colaboração profissional (Lucas & Bem-Haja, 2021, 2024). Segundo Lucas e Bem-Haja (2021, 2024), os resultados obtidos em Portugal indicam que a participação em ações formativas progressivas favoreceu a evolução dos níveis de proficiência digital dos docentes, evidenciando que tais competências são construídas de forma gradual e sustentadas por estratégias permanentes de desenvolvimento profissional. De modo convergente, Oliveira e Quadros (2026) destacam que processos formativos sistemáticos

(cc) BY-NC-SA

contribuem não apenas para o fortalecimento de competências individuais, mas também para a construção de culturas organizacionais mais colaborativas e reflexivas.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das competências digitais docentes pode ser compreendido como um processo que articula a formação continuada, o apoio institucional, a colaboração profissional e as políticas educacionais orientadas à transformação digital. Tal compreensão amplia o debate para além do domínio técnico das tecnologias, situando a competência digital docente no âmbito do desenvolvimento profissional e das condições organizacionais que sustentam a inovação educativa.

POLÍTICAS DE TRANSIÇÃO DIGITAL E A IMPLEMENTAÇÃO DA CAPACITAÇÃO DIGITAL DAS ESCOLAS

A transformação digital dos sistemas educativos ultrapassa a dimensão da inovação tecnológica, inserindo-se no campo das políticas públicas educacionais e dos processos de governança que sustentam sua implementação. Nessa perspectiva, a digitalização da educação depende da articulação entre orientações políticas, estruturas institucionais, mecanismos de coordenação e agentes responsáveis pela operacionalização das ações propostas (Gonçalves, 2022).

No contexto europeu, essa agenda tem sido impulsionada por iniciativas voltadas ao fortalecimento das competências digitais da população e à modernização dos sistemas educativos. Entre elas destaca-se o Plano de Ação para a Educação Digital 2021–2027, que reconhece a necessidade de apoiar os Estados-membros na construção de ecossistemas educacionais digitalmente preparados, articulando infraestrutura tecnológica, formação docente e desenvolvimento de competências digitais (Comissão Europeia, 2020).

Em Portugal, esse movimento materializou-se por meio da Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 (InCoDe.2030) e, posteriormente, do Plano de Ação para a Transição Digital (PATD), que consolidaram uma estratégia nacional voltada ao desenvolvimento de competências digitais, à modernização dos serviços públicos e à transformação dos diferentes setores da sociedade (Conselho de Ministros, 2018, 2021; República Portuguesa, 2020). Conforme observa Gonçalves (2022), tais iniciativas passaram a desempenhar um papel estruturante na reorganização das políticas públicas, incluindo o setor educacional.

Todavia, a literatura alerta que os processos de digitalização educacional não devem ser compreendidos exclusivamente como avanços técnicos ou como modernizações instrumentais.

(cc) BY-NC-SA

Conforme argumentam Derisso e Duarte (2026), a incorporação das tecnologias digitais produz repercussões pedagógicas, organizacionais e profissionais que exigem análises sobre os modos como essas políticas são concebidas, implementadas e apropriadas pelos diferentes atores educacionais.

Nesse contexto, a Capacitação Digital das Escolas emergiu como uma das principais estratégias para a operacionalização da política de transição digital no âmbito educacional. Segundo Dorotea et al. (2023), a iniciativa articulou o desenvolvimento profissional docente, o apoio às escolas e a criação de condições institucionais para a integração pedagógica das tecnologias digitais, evidenciando a relevância das estruturas intermediárias e dos diferentes agentes envolvidos na implementação de políticas educacionais em larga escala.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida com o propósito de compreender os processos que marcaram a gênese da Capacitação Digital das Escolas em Portugal Continental, com especial atenção às primeiras ações formativas, aos agentes envolvidos e às estratégias mobilizadas para sua implementação. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por possibilitar a análise de significados, relações e processos associados à formulação e operacionalização de uma política pública de formação docente para a transição digital (Flick, 2023).

A produção dos dados ocorreu por meio da análise documental e de entrevistas semiestruturadas. O *corpus* documental foi constituído por documentos normativos, orientadores e relatórios institucionais relacionados à Capacitação Digital das Escolas, incluindo materiais produzidos no âmbito da Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 (InCoDe.2030), do Plano de Ação para a Transição Digital, do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas e da Direção-Geral da Educação. Conforme destacam Mattar e Ramos (2021), os documentos constituem fontes relevantes para a compreensão de processos históricos, políticos e institucionais, permitindo identificar os referenciais e os mecanismos que sustentaram a constituição da política investigada.

A análise documental foi complementada por entrevistas semiestruturadas com participantes diretamente envolvidos na concepção, no desenvolvimento e no acompanhamento da Capacitação Digital das Escolas. A escolha dessa técnica fundamentou-se na possibilidade de compreender as experiências e os significados atribuídos pelos sujeitos aos processos

(cc) BY-NC-SA

investigados (Mattar & Ramos, 2021). Inicialmente, estimou-se a realização de cerca de dez entrevistas. Em conformidade com os princípios éticos da investigação e com o parecer favorável da Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Parecer n.º 2875/2024, de 23 de outubro de 2024), a participação ocorreu de forma estritamente voluntária.

A constituição do *corpus* empírico pautou-se por uma amostragem intencional por critério de relevância, que partiu da identificação de profissionais que participaram das primeiras ações formativas vinculadas à implementação da política, privilegiando sujeitos que ocuparam posições estratégicas na concepção e na operacionalização da mesma. A seleção ocorreu por meio de levantamento documental, de contatos institucionais e de indicações dos próprios participantes. Embora o *corpus* conte com apenas três entrevistados, essa composição justifica-se pela profundidade analítica e pelo papel histórico único desses atores-chave: dois dos principais idealizadores da Capacitação Digital das Escolas e um Embaixador Digital que participou desde as primeiras reuniões de planejamento e das ações iniciais de capacitação. A suficiência informacional e a relevância analítica desses sujeitos, cujas vivências estão diretamente ligadas à gênese da política, mostraram-se mais significativas para os objetivos da investigação qualitativa do que a representatividade numérica (Bardin, 2016).

As entrevistas foram realizadas durante o estágio doutoral desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em novembro de 2024, por meio das plataformas Zoom® e Google Meet®, com duração média de 1 h 20 min. Os encontros foram gravados, transcritos e identificados por códigos alfanuméricos, assegurando a confidencialidade dos participantes.

A suficiência informacional foi garantida pela exaustividade e densidade desses depoimentos, enquanto a credibilidade e a validade interpretativa apoiaram-se na rigorosa triangulação metodológica de dados. Esse processo consistiu no confronto sistemático e analítico das narrativas obtidas com o denso acervo documental da política (resoluções oficiais, relatórios e portarias), bem como na validação analítica cruzada realizada pela equipe de investigadores durante o tratamento do material.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), desenvolvida em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Inicialmente, procedeu-se à organização do *corpus* documental e das transcrições, seguida de leituras sucessivas destinadas à familiarização com o material. Posteriormente, realizou-se a leitura sistemática dos documentos e das narrativas, com o objetivo de identificar recorrências, convergências e complementaridades entre as diferentes

(cc) BY-NC-SA

fontes de dados. Importante destacar que, embora a categorização seja frequentemente associada à Análise de Conteúdo, ela não constituiu o procedimento central desta investigação. Como esclarece Bardin (2016), a repartição das "mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo" (p. 147). Assim, os dados foram organizados a partir de eixos analíticos construídos em diálogo com os objetivos da pesquisa e com os elementos recorrentes identificados no *corpus*, contemplando três dimensões centrais: a constituição político-institucional da Capacitação Digital das Escolas, a configuração de sua estrutura organizacional e a operacionalização da formação docente para a transformação digital.

Por fim, os dados foram analisados de forma integrada, articulando evidências documentais, narrativas dos participantes e referenciais teóricos relacionados às competências digitais docentes, ao desenvolvimento profissional e às políticas de transição digital, o que possibilitou compreender os fatores que contribuíram para a constituição e operacionalização da Capacitação Digital das Escolas em Portugal.

A CONSTITUIÇÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL DA CAPACITAÇÃO DIGITAL DAS ESCOLAS

A análise dos documentos e das narrativas dos participantes permitiu compreender que a Capacitação Digital das Escolas não emergiu como uma iniciativa isolada nem circunscrita ao contexto pandêmico. Sua constituição esteve associada a um movimento político mais amplo de transformação digital, que vinha sendo construído em Portugal e na União Europeia ao longo dos últimos anos, articulando diferentes programas, referenciais e estratégias voltados ao desenvolvimento das competências digitais da população. Nesse cenário, a Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 (InCoDe.2030) e o Plano de Ação para a Transição Digital (PATD) configuraram-se como marcos estruturantes da política, estabelecendo diretrizes para a modernização dos diferentes setores da sociedade portuguesa e atribuindo à educação um papel central nesse processo (Conselho de Ministros, 2018, 2021; República Portuguesa, 2020).

Os documentos analisados evidenciam que a educação passou a ser compreendida como um dos principais vetores da transição digital, não apenas pela necessidade de incorporar tecnologias aos processos pedagógicos, mas também pela responsabilidade de formar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais digitalizada. Tal perspectiva converge com o Plano de Ação para a Educação Digital da Comissão Europeia (2020), que reconhece o

(cc) BY-NC-SA

desenvolvimento das competências digitais docentes como condição indispensável para a inovação educacional e para a consolidação de sistemas educativos mais resilientes.

Entretanto, a análise das entrevistas demonstra que a gênese da Capacitação Digital das Escolas não pode ser explicada exclusivamente pela publicação de documentos normativos. Os depoimentos revelam a existência de um processo de construção coletiva que envolveu a Direção-Geral da Educação, instituições de ensino superior e profissionais com experiência na integração pedagógica das tecnologias digitais. Nesse sentido, a formulação da política esteve associada à mobilização de diferentes agentes que participaram ativamente da definição dos percursos formativos e das estratégias de implementação.

A participação das instituições de ensino superior nesse processo foi destacada pelos entrevistados como um dos elementos estruturantes da política. Ao descrever a fase inicial da implementação, o Entrevistado 2 afirmou que: "então nós, instituição de ensino superior, e aqui fomos nós do [nome ocultado], juntamente com a DGE de educação, na prática fui eu e o [nome ocultado], basicamente o que fizemos? Fizemos formação a estes Embaixadores!" (E2.F23).

A fala evidencia que a operacionalização da política foi precedida por um movimento de articulação institucional que buscou mobilizar conhecimentos especializados produzidos no âmbito universitário. Conforme observou Gonçalves (2022), políticas educacionais orientadas pela agenda da transformação digital tendem a apoiar-se fortemente na produção de *expertise* técnica e científica, incorporando especialistas ao processo de formulação e de implementação. No caso português, a presença das universidades não se restringiu à produção de estudos ou avaliações, mas esteve diretamente associada à formação dos agentes responsáveis pela disseminação da política em todo o território nacional.

Outro aspecto relevante identificado nas entrevistas refere-se à própria concepção da Capacitação Digital das Escolas. Embora a política estivesse inserida no âmbito da transformação digital, os participantes demonstraram preocupação em evitar que o programa fosse reduzido à dimensão tecnológica. Tal entendimento pode ser observado na fala do Entrevistado 1:

> porque este nunca foi um programa de tecnologia, foi sempre um programa de implementação e abordagem curricular de um ponto de vista metodológico ativo e interessante. É para professores e para alunos, portanto não quisemos torná-lo um projeto tecnológico! Não é e nunca foi para nós tecnológico, teve sempre um caráter transdisciplinar, teve sempre um caráter transversal. (E1.F10)

(cc) BY-NC-SA

Essa narrativa revela um elemento importante da gênese da política, pois, embora o PATD estivesse inserido em uma agenda nacional de digitalização, a Capacitação Digital das Escolas foi concebida como uma estratégia de desenvolvimento profissional docente e de transformação pedagógica. O foco deslocou-se do simples acesso às tecnologias para a criação de condições que permitissem aos professores integrar criticamente os recursos digitais às suas práticas educativas. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Lucas e Moreira (2018), para quem as competências digitais docentes envolvem dimensões pedagógicas, organizacionais e reflexivas que ultrapassam a mera utilização instrumental das tecnologias.

Sob essa perspectiva, a constituição da Capacitação Digital das Escolas pode ser compreendida como resultado da convergência entre três elementos centrais: as orientações europeias para a transformação digital, a institucionalização dessas orientações por meio das políticas nacionais portuguesas e a mobilização de uma rede de especialistas responsáveis por traduzir tais diretrizes em percursos formativos concretos. A análise dos dados indica, portanto, que a gênese da política esteve associada não apenas à criação de instrumentos normativos, mas também à construção de uma arquitetura institucional capaz de articular conhecimento especializado, coordenação governamental e desenvolvimento profissional docente em larga escala.

A CONFIGURAÇÃO DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA CAPACITAÇÃO DIGITAL DAS ESCOLAS

Diferentemente de iniciativas formativas pontuais, a política de capacitação digital docente portuguesa foi estruturada por meio de uma rede de atores e instituições que assumiram funções complementares, o que permitiu alcançar escolas e docentes distribuídos por todo o território português. Tal configuração mostrou-se fundamental para transformar as diretrizes políticas da transição digital em ações concretas de desenvolvimento profissional docente.

Os dados evidenciam que a Direção-Geral da Educação assumiu um papel estratégico na coordenação da política, atuando como instância responsável pela definição das orientações gerais e pelo acompanhamento do processo de implementação. Entretanto, a operacionalização da formação não se concentrou em um único órgão. Pelo contrário, foi construída a partir da articulação entre a DGE, as Instituições de Ensino Superior, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), os Embaixadores Digitais e os formadores envolvidos no processo.

(cc) BY-NC-SA

Nesse arranjo, as Instituições de Ensino Superior desempenharam um papel relevante na preparação dos agentes responsáveis por disseminar a política. Conforme relatado por um dos participantes: "Então nós, instituição de ensino superior, e aqui fomos nós do [nome ocultado], juntamente com a DGE de educação, na prática fui eu e o [nome ocultado], basicamente o que fizemos? Fizemos formação a estes Embaixadores!" (E2.F23). Essa fala evidencia que a implementação da política exigiu a constituição de um processo de formação prévio para os próprios agentes que atuariam como multiplicadores nos territórios educativos. Tal estratégia aproxima-se das discussões sobre desenvolvimento profissional docente em larga escala, nas quais a formação de lideranças intermediárias é compreendida como elemento fundamental para garantir coerência e sustentabilidade às ações formativas (Day, 2001).

Entre os diferentes atores envolvidos, os Embaixadores Digitais assumiram uma posição particularmente relevante, pois os dados indicaram que sua função ultrapassava a mera disseminação de informações técnicas, abrangendo também atividades de mediação, acompanhamento e mobilização dos diferentes agentes educativos. Essa centralidade foi explicitada por um dos entrevistados ao afirmar: "... o Embaixador está ali no centro, portanto, ele vai comunicar com o CFAE, vai comunicar com os diretores, vai comunicar com os professores, vai comunicar com a DGE..." (E3.F22). Essa narrativa permite compreender que os Embaixadores Digitais atuaram como elementos de ligação entre os diferentes níveis da estrutura organizacional, favorecendo a circulação de informações, o acompanhamento das ações e a adaptação das orientações nacionais às realidades locais. Essa característica contribuiu para reduzir a distância entre a formulação da política e sua implementação nas escolas, aspecto frequentemente apontado na literatura como um dos principais desafios das políticas educacionais de grande escala.

Outro elemento identificado refere-se aos critérios utilizados na seleção desses profissionais. Contrariamente a uma visão centrada exclusivamente na competência técnica, os depoimentos revelaram a valorização de capacidades de liderança, de comunicação e de mobilização coletiva. Segundo um dos participantes: "... queríamos alguém capaz de envolver, criar empatia com os outros, alguém que pudesse ser um líder e ter essa capacidade de mobilização..." (E1.F14). Essa compreensão também aparece quando outro entrevistado explica que o perfil desejado não estava necessariamente associado à especialização tecnológica: "... não tinha que ser da área das tecnologias..." (E3.F33).

Como se pode observar, os depoimentos sugerem que a implementação da política esteve apoiada em uma concepção ampliada de competência digital, na qual os aspectos

(cc) BY-NC-SA

relacionais e pedagógicos foram considerados tão importantes quanto os conhecimentos técnicos. Tal entendimento converge com o DigCompEdu, que reconhece a competência digital docente como um constructo multidimensional que integra dimensões pedagógicas, colaborativas, comunicacionais e organizacionais (Redecker, 2017).

Além dos Embaixadores Digitais, os Centros de Formação da Associação de Escolas desempenharam um papel decisivo na territorialização da política. Conforme relatado por um dos participantes: "... os diretores dos Centros de Formação foram absolutamente fundamentais..." (E2.F35). Observa-se que a relevância atribuída aos CFAE decorre de sua capacidade de articular as necessidades locais das escolas às orientações nacionais da política. Atuando como estruturas intermédias, os centros de formação contribuíram para assegurar proximidade com os contextos educativos e flexibilidade na organização das ações formativas, sem comprometer a coerência do programa em âmbito nacional.

A análise conjunta dos documentos e das entrevistas permite afirmar que a estrutura organizacional da Capacitação Digital das Escolas constituiu um dos principais fatores para sua implementação em larga escala. Mais do que uma simples distribuição de responsabilidades administrativas, observou-se a construção de uma rede colaborativa capaz de articular diferentes níveis de decisão, de formação e de acompanhamento. Nesse processo, universidades, DGE, CFAE, Embaixadores Digitais e formadores atuaram de forma complementar, produzindo uma arquitetura organizacional que favoreceu a circulação de conhecimentos, a mobilização dos sujeitos e a consolidação da política nos diferentes territórios educativos portugueses.

A OPERACIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

A análise dos documentos e das entrevistas permitiu compreender que a implementação da Capacitação Digital das Escolas não se limitou à criação de uma estrutura organizacional nem à definição de orientações políticas, uma vez que a efetividade da política esteve diretamente associada à construção de estratégias capazes de transformar diretrizes normativas em percursos formativos concretos, alcançando docentes de diferentes contextos educativos e níveis de proficiência digital. Nesse sentido, a operacionalização da formação constituiu uma das dimensões mais relevantes da política, evidenciando o esforço de articular escala, qualidade e contextualização.

(cc) BY-NC-SA

Os documentos analisados indicam que a formação foi estruturada a partir de um modelo progressivo, ancorado no Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu), o que permitiu a inserção dos docentes em percursos formativos compatíveis com seus níveis de desenvolvimento profissional. Para tanto, a política incorporou mecanismos de diagnóstico, acompanhamento e formação continuada, visando atender às necessidades identificadas em cada contexto escolar.

Entre esses mecanismos, destacou-se a aplicação do instrumento Check-In, utilizado para mapear os níveis de competência digital dos docentes e subsidiar a definição dos percursos formativos. A utilização desse diagnóstico permitiu que a política evitasse adotar abordagens homogêneas para públicos com experiências e necessidades distintas. Tal estratégia aproxima-se das reflexões de Lucas e Moreira (2018), ao defenderem que o desenvolvimento das competências digitais docentes exige processos formativos contextualizados e alinhados aos diferentes estágios de desenvolvimento profissional.

Contudo, os dados empíricos revelaram que a operacionalização da política não pode ser compreendida apenas a partir de seus dispositivos técnicos. As entrevistas evidenciaram que a adesão dos profissionais esteve fortemente associada aos processos de mobilização e de envolvimento construídos ao longo da implementação. Conforme relatado por um dos participantes ao descrever que:

> Imagino que devas gostar, e não se pretenda ficar para trás, pois ninguém quer ficar porque todos nós queremos que o PATD tenha sucesso isso implica também da nossa parte ... quando disse das características de perfil há aqui uma característica que não está lá descrita, mas é a motivação intrínseca se nós não tivermos uma motivação que resista aos diferentes desafios é complicado manter este tipo de atuação ao longo de todo o processo. (E3.F48)

Como se pode observar, a fala evidencia que a participação dos docentes não decorreu exclusivamente de exigências institucionais ou normativas; ao contrário, a implementação da política parece ter mobilizado dimensões relacionadas ao compromisso profissional, ao reconhecimento da relevância da formação e ao desejo de responder aos desafios impostos pela transformação digital. Tal interpretação converge com Day (2001), para quem o desenvolvimento profissional docente depende não apenas de estruturas formais de formação, mas também do envolvimento ativo dos professores em seus processos de aprendizagem e mudança.

(cc) BY-NC-SA

Outro aspecto recorrente nas entrevistas referiu-se à constituição de redes colaborativas que favoreceram a circulação de conhecimentos e experiências entre os participantes. Segundo um dos entrevistados:

> Eles trabalharam muito mais do que esperado, porque eles estavam horas e horas a colaborarem entre si e que nós não víamos... Eles criaram micro redes, juntaram se vários Embaixadores Digitais, por exemplo, da margem sul: Setúbal, Barreiro, Seixal, e trabalharam em conjunto, e o que uns faziam em Setúbal também faziam no Seixal, também faziam no Barreiro. Portanto, criaram essas micro redes … temos que reconhecer publicamente que estas pessoas vestiram a camisola e tiraram muito tempo à sua família porque trabalharam nestas redes de contacto. (E3.F28)

A fala do participante revela um elemento central para compreender a implementação da política, pois evidencia que a formação não ocorreu de maneira isolada ou individual, mas por meio da construção de espaços de colaboração que possibilitaram a troca de experiências, a resolução conjunta de problemas e o fortalecimento do apoio mútuo entre docentes, transcendendo o que estava prescrito. Esta dinâmica ilustra que a verdadeira competência digital exige a reflexão crítica sobre a prática, indo além da mera destreza técnica de manuseio de ferramentas. O sucesso no engajamento por meio dessas 'micro redes' criadas espontaneamente pelos Embaixadores Digitais é a manifestação prática do desenvolvimento das competências mais elevadas do referencial DigCompEdu, nomeadamente na dimensão de envolvimento e colaboração profissional.

A consolidação dessas redes parece ter contribuído para fortalecer o sentimento de pertencimento entre os diferentes atores envolvidos na implementação da política. Tal percepção torna-se evidente quando um dos participantes afirma que os agentes envolvidos "vestiram a camisola" (E3.F28). A expressão, frequentemente utilizada no contexto português para indicar compromisso e identificação com determinado projeto, sugere que a Capacitação Digital das Escolas foi apropriada pelos sujeitos para além de sua dimensão administrativa. Desse modo, mais do que cumprir uma exigência institucional, os participantes passaram a reconhecer a política como uma iniciativa relevante para o desenvolvimento das escolas e dos próprios docentes.

Essa percepção é reforçada por outro depoimento, no qual a implementação da política é descrita como resultado de uma ampla articulação coletiva:

(cc) BY-NC-SA

> portanto, se houver uma congregação de esforços sobre aquilo que é organização, o que é liderança, promover dentro da escola e se o diretor de facto acreditar nesses processos e se, dentro da escola, existe um grupo de colegas com quem eu me identifico muito, de facto está a conseguir contribuir fortemente para a minha competência e para o meu próprio desenvolvimento. Tudo isso são questões muito importantes! Muito importantes! E, portanto, parece-me que o PADDE associado à formação, traz valor acrescido. (E1.F42)

A fala evidencia que a operacionalização da formação não esteve associada à atuação isolada de uma instituição ou de um grupo específico. Ao contrário, resultou da articulação entre diferentes atores que assumiram responsabilidades complementares ao longo do processo. Essa característica reforça a compreensão de que políticas de formação em larga escala dependem da construção de redes de cooperação capazes de articular decisões centrais, mediações locais e participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Os resultados analisados permitem afirmar que a operacionalização da Capacitação Digital das Escolas foi sustentada pela combinação de diferentes estratégias. De um lado, observou-se a existência de mecanismos estruturados de diagnóstico, acompanhamento e formação alinhados ao DigCompEdu. De outro lado, identificou-se a mobilização de elementos relacionais e colaborativos que favoreceram o engajamento dos participantes e a consolidação da política nos territórios educativos. Essa combinação contribui para compreender por que a Capacitação Digital das Escolas alcançou dimensão nacional e envolveu um número expressivo de docentes em um período relativamente curto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a gênese da Capacitação Digital das Escolas em Portugal Continental, com foco na estruturação das primeiras ações formativas, nos agentes envolvidos e nas estratégias mobilizadas para a implementação da Capacitação Digital Docente. A análise documental e as entrevistas realizadas permitiram compreender que a política não emergiu como uma ação isolada ou exclusivamente associada à pandemia de covid-19, mas sim como resultado da articulação entre referenciais europeus de competências digitais, políticas nacionais de transição digital e a mobilização de diferentes atores do sistema educativo português.

Os resultados evidenciaram que a implementação da política contou com uma estrutura organizacional capaz de articular diferentes níveis institucionais, envolvendo a Direção-Geral

(cc) BY-NC-SA

da Educação, as Instituições de Ensino Superior, os Centros de Formação da Associação de Escolas e os Embaixadores Digitais. Entre os principais achados da investigação, destaca-se a centralidade dos Embaixadores Digitais, cuja atuação ultrapassou a mera disseminação de orientações técnicas, assumindo funções de mediação, acompanhamento e mobilização dos diferentes agentes envolvidos no processo formativo.

Outro resultado relevante refere-se aos fatores que sustentaram a implementação da política para além de sua estrutura formal. As narrativas dos participantes revelaram a importância da motivação, da colaboração entre pares e da constituição de redes de apoio que favoreceram o engajamento dos sujeitos e a consolidação das ações formativas. Nesse contexto, elementos como a criação de "micro redes" e o fato de muitos participantes terem "vestido a camisola" da política evidenciam que sua implementação foi fortalecida por processos de envolvimento coletivo e corresponsabilização profissional.

Os resultados também permitiram identificar que a Capacitação Digital das Escolas foi concebida como uma estratégia de transformação pedagógica e desenvolvimento profissional docente, e não apenas como uma iniciativa voltada à incorporação de tecnologias digitais. Tal constatação reforça a compreensão de que os processos de transformação digital na educação dependem da articulação entre recursos tecnológicos, desenvolvimento profissional, liderança intermediária e construção de capacidades institucionais.

Como limitação, destaca-se que o estudo contemplou apenas participantes envolvidos na formulação e implementação da política, não incorporando as percepções dos professores que participaram das ações formativas na condição de cursistas. Desse modo, sugere-se que pesquisas futuras investiguem como esses docentes perceberam os percursos formativos, quais impactos atribuíram à formação recebida e de que maneira incorporaram tais aprendizagens em suas práticas pedagógicas. Também se mostram promissores estudos voltados à atuação dos Embaixadores Digitais e aos impactos de longo prazo da Capacitação Digital das Escolas na cultura digital das instituições educativas.

(cc) BY-NC-SA

REFERÊNCIAS

Almeida, G. B., Santos, C. C., & Carvalho, D. F. (2025). Competências digitais de professores da educação básica: Revisão sistemática da literatura. *Conhecimento Online*, *17*(1), 131–158.

Ávila, P., Seabra, T., Silva Martins, C., Martinho, J., Leonor, C., Castro, D., Fonseca, A., Correia, J. D., Albuquerque, A., Cunha, P., & Espinheira, I. (2024). *Estudo sobre a implementação e o impacto dos Planos de Ação de Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE): Relatório final*. CIES-Iscte.

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto, Trad.). Edições 70.

Comissão Europeia. (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital 2021–2027: Reconfigurar a educação e a formação para a era digital*. Comissão Europeia.

Conselho de Ministros. (2018). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 26/2018. Aprova o programa «Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - INCoDe.2030»*. Diário da República. https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/26/2018/03/08/p/dre/pt/html

Conselho de Ministros. (2020). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. Aprova o Plano de Ação para a Transição Digital*. Diário da República. https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/30/2020/04/21/p/dre

Conselho de Ministros. (2021). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2021. Revê e aprova os princípios orientadores do programa «Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - INCoDe.2030»*. Diário da República. https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/59/2021/05/14/p/dre

Coppi, M., Fialho, I., & Gomes, S. (2025). Capacitação digital em Portugal: Perceções de docentes sobre os efeitos no seu desempenho profissional. *Educação, Sociedade & Culturas*, (72), 1–25. https://doi.org/10.24840/esc.vi70.982

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente* (M. A. Flores, Trad.). Porto Editora.

Derisso, J. L., & Duarte, N. (2026). Plataformas digitais na educação básica: Modernização ou descaracterização do trabalho pedagógico? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, *30*, e026004. https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.20979

Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Nunes, C. (2025). Competências pedagógico-digitais de professores em Portugal na era das hiperconexões. *Conhecimento Online*, *2*, 314–341. https://doi.org/10.25112/rco.v2.4311

Direção-Geral da Educação. (2021). *Capacitação Digital das Escolas: Relatório intermédio – Abril 2020 – Dezembro 2021*. Direção-Geral da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2023). *Capacitação Digital das Escolas: Relatório intermédio – Janeiro a julho de 2023*. Direção-Geral da Educação.

(cc) BY-NC-SA

Dorotea, N., Piedade, J., & Pedro, A. (2023). Capacitação Digital das Escolas: Estratégia portuguesa para a integração pedagógica e organizacional do digital. In N. Pedro, C. C. Santos, & J. Mattar (Orgs.), *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual* (pp. 106–126). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ferreira, E. (2025). Capacitação digital de docentes: Impacto nas práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, *38*(1), e25019. https://doi.org/10.21814/rpe.36585

Flick, U. (2023). *An Introduction to Qualitative Research* (7th ed.). Sage.

Gallego-Arrufat, M.-J., García-Martínez, I., Romero-López, M.-A., & Torres-Hernández, N. (2024). Digital Rights and Responsibility in Education: A Scoping Review. *Education Policy Analysis Archives*, *32*(3), 1–27. https://doi.org/10.14507/epaa.32.7899

Gonçalves, C. (2022). *A regulação digital da educação sob o prisma dos instrumentos: Dinâmicas de conceção e apropriação do Escola 360* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/57238

Lucas, M., & Bem-Haja, P. (2021). *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental*. Direção-Geral da Educação.

Lucas, M., & Bem-Haja, P. (2024). *Estudo de avaliação do efeito do Projeto de Capacitação dos Docentes em Competências Digitais*. Direção-Geral da Educação.

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro europeu de competência digital para educadores*. Universidade de Aveiro.

Mattar, J., & Ramos, D. K. (2021). *Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. Edições 70.

Oliveira, M. S., & Quadros, S. C. O. (2026). Contribuição da formação continuada para o desenvolvimento de uma gestão participativa na escola. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, *30*, e026008. https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21049

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

República Portuguesa. (2020). *Portugal Digital: Plano de Ação para a Transição Digital de Portugal*. https://digital.gov.pt/pt/estrategia-digital/plano-de-acao-para-a-transicao-digital/portugal-digital

Santos, C., Pedro, N., Mattar, J., & Carrascal, S. (2023). Digital Competences in the Iberian Context: An Evidence Study. *Vivat Academia*, (156), 40–65. https://doi.org/10.15178/va.2023.156.e1476

Vuorikari, R. Prefácio. In Pedro, N., Santos, C., & Mattar, J. (Orgs.). (2023), *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual* (pp. 4–9). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

(cc) BY-NC-SA

CRediT Author Statement

- **Reconhecimentos**: À Universidade Pitágoras Unopar e à Universidade de Lisboa pela oportunidade de realização do estágio doutoral intercalar, que possibilitou o desenvolvimento desta investigação.
- **Financiamento**: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil, código de financiamento 001 (Gislaine Almeida). Fundos Nacionais através da Fundação Portuguesa para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT), no âmbito do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), Polo de Literacia Digital e Inclusão Social (PLDIS) – UID/04019/2025 (https://doi.org/10.54499/UID/04019/2025) (Cassio Santos e Maria Potes Barbas) e da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) – UIDB/04107/2025 (https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2025) (Catarina Gonçalves).
- **Conflitos de interesse**: Declaramos não haver conflitos de interesse relacionados a esta pesquisa.
- **Aprovação ética**: A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Editora e Distribuidora Educacional S/A, Brasil, sob CAAE n.º 77447824.1.0000.0108 (Comprovante n.º 011434/2024), e pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, sob Parecer n.º 2875, de 23 de outubro de 2024. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e participaram voluntariamente mediante consentimento livre e esclarecido, em conformidade com os princípios éticos aplicáveis à pesquisa com seres humanos.
- **Disponibilidade de dados e material**: Os dados que sustentam os resultados desta pesquisa não estão disponíveis publicamente, em razão dos compromissos de confidencialidade e proteção da identidade dos participantes assumidos no processo de aprovação ética. Informações adicionais poderão ser disponibilizadas pelas autoras mediante solicitação justificada.
- **Contribuições dos autores**: Gislaine Bueno de Almeida foi responsável pela concepção da pesquisa, delineamento metodológico, revisão da literatura, coleta e análise dos dados, interpretação dos resultados e redação do manuscrito. Cassio Santos contribuiu para a orientação científica da investigação durante o estágio doutoral intercalar realizado em Portugal, colaborando na discussão teórica, na análise dos resultados e na revisão crítica do texto. Diego Fogaça Carvalho contribuiu para a orientação da pesquisa no contexto brasileiro, participando da discussão dos resultados e da revisão crítica do manuscrito. Catarina Gonçalves e Maria Potes Barbas contribuíram para a revisão técnica, linguística e científica do manuscrito. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

(cc) BY-NC-SA