OEIRAS VALLEY
MUNICÍPIO OEIRAS

Conferência

PhonesOff

O que muda na escola quando tiramos os telemóveis

20 OUT`26

9h00 - 18h00

Auditório Escola Secundária
Camilo Castelo Branco
Carnaxide



Aberto ao publico em geral

Ficha Técnica

DESIGNAÇÃO DO ESTUDO

Estudo do impacto da proibição dos telemóveis em contexto escolar no Município de Oeiras

ENTIDADES RESPONSÁVEIS

Universidade de Aveiro (coordenação técnico-científica)
Filipa Brandão
Marlene Amorim
Raquel Castro Madureira
Because Impacts (apoio metodológico e operacionalização)
Gonçalo Mendes

DATA DE REFERÊNCIA DOS DADOS

8 de maio de 2026

DATA

Maio de 2026

Índice

01
Resumo executivo 5

02
Introdução 12
2.1. Contextualização do problema 12
2.2. Contexto do Município de Oeiras 14
2.3. Objetivos do estudo 16

03
Revisão de literatura 18
3.1. A presença dos smartphones na vida dos jovens 19
3.2. Smartphones, atenção e concentração em ambiente escolar 22
3.3. Smartphones e desempenho académico 23
3.4. Smartphones, bem-estar emocional e saúde mental 25
3.5. Smartphones e relações sociais entre pares 26
3.6. Dependência digital e uso problemático dos smartphones 28
3.7. Políticas de restrição de telemóveis em escolas internacionais 29

04
Abordagem metodológica 32
4.1. Desenho do estudo 32
4.2. Instrumento de recolha de dados 32
4.3. Participantes 33
4.4. Procedimentos de recolha dos dados 34
4.5. Estratégia de análise de dados 34
4.6. Desenvolvimento de Índices Analíticos de Experiência Escolar 35

05
Caracterização da amostra 38
5.1. Distribuição por idade 38
5.2. Distribuição por género 39
5.3. Língua mais falada em casa 40
5.4. Distribuição por escola 41
5.5. Distribuição por ciclo de estudos e ano de escolaridade 42
5.6. Posse de telemóvel e redes sociais 43

06
Impacto na aprendizagem e atenção 52
6.1. Evolução percebida das notas 52
6.2. Atenção e participação nas aulas 54
6.3. Utilização indevida de dispositivos escolares 73
6.4. Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico 84

07
Impacto no bem-estar e saúde emocional 92
7.1. Relação emocional com o telemóvel 92
7.2. Sinais associados a dependência digital 96
7.3. Bem-estar emocional na escola 103
7.4. Índice de Dependência Digital Escolar 111
7.5. Índice de Bem-Estar Escolar 117

08
Impacto nas relações sociais e no clima escolar 123
8.1. Interações nos intervalos 123
8.2. Atividades realizadas nos intervalos 127
8.3. Sentimento de pertença à escola e de aceitação 130
8.4. Bullying, filmagens e exposição indevida 132
8.5. Relação com professores 136
8.6. Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social 139
8.7. Índice de Clima Escolar Positivo 145
8.8. Índice de Socialização Positiva 151

09
Perceções sobre as regras escolares 156
9.1. Justiça e cumprimento das regras 156
9.2. Preferências dos alunos sobre modelos de restrição 159
9.3. Participação dos alunos na decisão 163
9.4. Aceitação da medida 164
9.5. Índice de Aceitação das Regras Escolares 169
9.6. Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel 174

10
Padrões de experiência escolar e digital dos alunos a partir dos índices compostos 181
10.1. Modelo Analítico dos Índices Compostos 181
10.2. Relações Entre Índices, Utilização Digital e Contexto Escolar 185
10.3. Trajetórias de Evolução dos Perfis Escolares-Digitais 190
10.4. Padrões de Associação dos Índices Compostos 197
10.5. Segmentação dos Perfis Escolares-Digitais 200

11
Conclusões 209
11.1. Análise integrada dos resultados 209
11.2. Impactos positivos identificados 210
11.3. Impactos negativos/desafios 212
11.4. Implicações para políticas educativas 213

12
Recomendações para o Município de Oeiras 216

12.1. Consolidar a política atualmente implementada 217
12.2. Evoluir de uma política de restrição para uma estratégia de bem-estar digital 217
12.3. Desenvolver abordagens diferenciadas ao longo do percurso escolar 218
12.4. Reforçar os mecanismos de participação dos alunos 219
12.5. Posicionar Oeiras como referência nacional na promoção do bem-estar digital 219
12.6. Alargar a avaliação ao ensino secundário para apoiar decisões educativas futuras 220

Referências 222

Anexos 225
Anexo 1 — Questionário 225

Mensagem do Presidente



Em Oeiras é diferente

A Educação é uma das principais prioridades políticas do nosso Município, a par da Habitação, do Planeamento e Ordenamento do Território, e do Ambiente. São os pilares da qualidade que nos distingue enquanto território e que tanto investimento tem conseguido atrair, gerando a riqueza que todos os dias transformamos em igualdade oportunidades e qualidade de vida.

É por isso que não nos limitamos a executar o elenco de tarefas transferidas da administração central para os municípios. Trabalhamos para ir ao encontro das necessidades das pessoas e das suas aspirações. E isso leva-nos a fazer muito mais do que aquilo que seria esperado. Mas não nos limitamos a fazer, avaliamos para continuar a fazer mais e decidir melhor. É assim com as políticas públicas locais que desenhamos. Não poderia ser diferente com políticas públicas nacionais que geram controvérsia e produzem impacto na nossa comunidade, como é o caso da medida de proibição dos telemóveis em contexto escolar, até ao final do 3ºCiclo do Ensino Básico.

Aliás, este estudo que agora tornamos público e oferecemos ao país também mostra a maturidade que atingiu o poder local em Portugal e a sua capacidade para assumir maiores responsabilidades em diversos domínios que são centrais para a vida das comunidades, como é o caso da Educação. Em Oeiras estamos convencidos que boa parte da resolução dos atuais bloqueios do nosso sistema educativo passa necessariamente pela definitiva autonomia das escolas e pela criação de condições para uma apropriação do fenómeno educativo pelo local.

Garantir aos territórios locais o poder real de decidir sobre as políticas que considerem mais adequadas, envolvendo os agentes locais, com especial destaque para as escolas, não é fragmentar o sistema. Pelo contrário, é aproximá-lo de quem o vive e de quem o sente. E estará aí o cerne da resolução de diversas dificuldades que hoje afligem as comunidades educativas.

Em Oeiras é diferente porque todos os dias forçamos este caminho, apesar das dificuldades, dos bloqueios, das sobreposições, das ambiguidades, das ineficácias. E, mais uma vez, estamos preparados para abraçar o desafio que este estudo nos coloca. A necessidade de apoiar as escolas e os professores no desenho das melhores soluções de literacia digital, para cada contexto, em função das suas características e necessidades.

Porque o problema nunca foi nem é a tecnologia, mas o modo como nos relacionamos com ela. É preciso, como defende o Vereador Pedro Patacho no texto que se segue, "Educar para um mundo que já mudou". E já vamos tarde.

ISALTINO MORAIS

Mensagem do Vereador



Educar para um mundo que já mudou

O primeiro quarto deste século ficou para trás e continuamos a ouvir que é necessário educar para o século XXI, como se a transformação digital não tivesse já entrado pela Escola adentro. Em rigor, o debate sobre tecnologia e educação não é novo, mas o que hoje se torna evidente é que o entusiasmo perante a inovação nem sempre foi acompanhado pela avaliação crítica das ferramentas, dos seus benefícios e riscos ou pelo planeamento sustentado da sua integração educativa.

A velocidade da evolução tecnológica tornou difícil à Escola acompanhar essa transformação. A pandemia acelerou-a dramaticamente e, no período que se seguiu, ganhou força a reflexão sobre o impacto dos ecrãs no bem-estar, na socialização, na atenção e na aprendizagem de crianças e jovens, como alertou o neurocientista francês Michel Desmuget. Entretanto, haveria de cair por terra a ideia associada ao conceito de "nativos digitais" (Marc Prensky), i.e., de que nascer rodeado de tecnologia garante, por si só, literacia digital, pensamento crítico ou uma utilização sofisticada das ferramentas digitais.

É neste contexto que vários países, incluindo Portugal, avançaram com restrições ao uso de smartphones nas escolas. Contudo, seria um erro concluir que a tecnologia é o problema e que a solução passa simplesmente por afastá-la das crianças e dos jovens. A centralidade do digital nas nossas vidas é incontornável e a Escola não pode fechar-se ao mundo em que existe. O verdadeiro desafio é encontrar um equilíbrio entre o digital e o analógico, protegendo aquilo que é essencial à aprendizagem, ao desenvolvimento e à relação humana, enquanto preparamos os mais novos para uma sociedade cada vez mais tecnológica e digitalizada.

Foi com esse propósito que o Município de Oeiras decidiu avaliar o impacto da restrição dos telemóveis nas escolas. O estudo "Phones Off", com coordenação técnico-científica de investigadores da Universidade de Aveiro, mostra que os próprios alunos reconhecem benefícios na redução da presença do telemóvel, identificando melhores condições para a atenção, participação, socialização e bem-estar. Quer dizer, quando o ecrã perde espaço no quotidiano escolar, ganham-no a conversa, a brincadeira, o movimento e a relação com os outros.

Mas a restrição não é o destino, é o ponto de partida. Em Educação, importa ultrapassar o "sim ou não" às tecnologias digitais e discutir quando, como, para quê e em que condições devem ser utilizadas. Falamos, pois, de literacia digital, que estimula as competências de saber procurar e avaliar informação, compreender as plataformas, reconhecer desinformação, proteger a privacidade e gerir criticamente e com autonomia o tempo e a atenção.

Num tempo marcado pela aceleração da Inteligência Artificial Generativa, educar para um mundo que já mudou tornou-se imperioso. O "Phones Off" pode contribuir para esse debate e para decisões de política pública baseadas em evidência. O futuro será inevitavelmente mais digital. A Educação terá, por isso mesmo, de continuar a ser profundamente humana.
Em Oeiras, queremos ajudar a construir esse equilíbrio

PEDRO PATACHO
Vereador com o Pelouro da Educação
Câmara Municipal de Oeiras



01

Resumo executivo

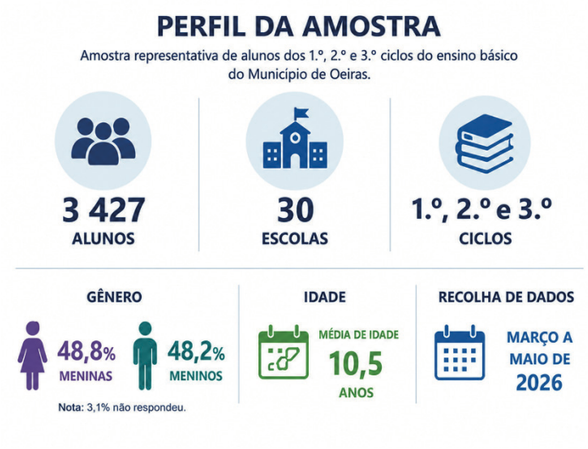
O presente estudo teve como principal objetivo analisar o impacto da proibição do uso de telemóveis em contexto escolar nas escolas do Município de Oeiras, procurando compreender de que forma esta medida influencia diferentes dimensões da experiência educativa dos alunos. Para além dos efeitos associados à aprendizagem, o estudo procurou igualmente explorar impactos relacionados com atenção, participação nas aulas, utilização das tecnologias, comportamentos em contexto escolar e perceções dos próprios estudantes relativamente à medida implementada.

A investigação assume particular relevância num contexto em que os dispositivos móveis ocupam um papel cada vez mais central na vida quotidiana das crianças e jovens. O acesso precoce a smartphones, redes sociais e plataformas digitais transformou profundamente os padrões de comunicação, socialização e entretenimento dos alunos, levantando simultaneamente preocupações relacionadas com atenção, concentração, bem-estar emocional e envolvimento escolar. Neste enquadramento, várias escolas e sistemas educativos têm vindo a adotar políticas de limitação do uso de telemóveis, procurando criar ambientes mais favoráveis à aprendizagem e às interações presenciais.

O estudo baseou-se na aplicação de um questionário online a 3 427 alunos de 30 estabelecimentos de ensino do concelho de Oeiras, abrangendo o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A

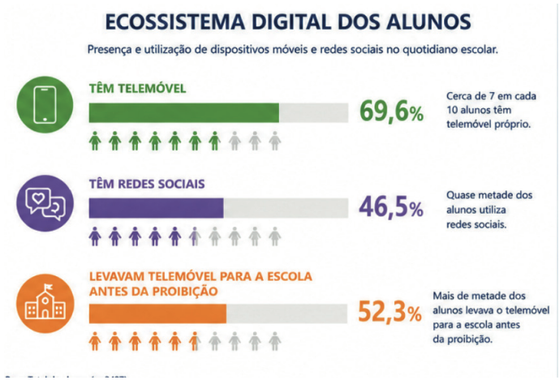
recolha de dados decorreu entre março e maio de 2026, permitindo obter uma amostra diversificada em termos de idade, género, contexto escolar e hábitos de utilização tecnológica. A amostra apresenta uma distribuição relativamente equilibrada entre rapazes e raparigas, sendo constituída maioritariamente por alunos entre os 9 e os 13 anos.

Figura 1. Perfil global da amostra



Os resultados evidenciam uma forte presença dos dispositivos móveis no quotidiano dos alunos. Cerca de 70% dos participantes referem possuir telemóvel próprio e quase metade afirma já utilizar redes sociais. Entre os alunos com telemóvel, mais de metade levava o dispositivo para a escola antes da implementação da medida de restrição. A utilização intensifica-se sobretudo nos ciclos de ensino mais avançados, particularmente no 3.º ciclo, onde se concentra a maioria dos alunos com redes sociais e utilização regular do telemóvel em contexto escolar. Estes resultados confirmam que a política analisada incidiu sobre uma realidade tecnológica já profundamente integrada no quotidiano de uma parte significativa dos estudantes.

Figura 2. Caracterização do ecossistema digital dos alunos



Apesar disso, os dados revelam uma realidade mais complexa do que a ideia frequentemente associada ao debate público de que os telemóveis constituem inevitavelmente uma fonte permanente de distração em sala de aula. A maioria dos alunos afirma que os telemóveis não provocavam distração frequente durante as aulas. Ainda assim, quando questionados sobre os efeitos da ausência do dispositivo, os resultados mostram uma perceção globalmente positiva: cerca de dois terços dos participantes referem sentir-se mais atentos nas aulas sem telemóvel. Este resultado sugere que os efeitos da presença do dispositivo podem manifestar-se de forma mais subtil, através de processos de fragmentação da atenção, disponibilidade cognitiva reduzida ou necessidade constante de monitorização do dispositivo, mesmo quando os alunos não reconhecem distração explícita.

Os impactos positivos associados à ausência do telemóvel tornam-se também evidentes ao nível do envolvimento pedagógico e da participação nas aulas. Aproximadamente 59% dos alunos referem sentir maior vontade de participar nas atividades letivas sem telemóvel. Este efeito é particularmente visível nos alunos mais novos, sobretudo no 1.º ciclo, onde a ausência do dispositivo parece contribuir para níveis superiores de envolvimento nas dinâmicas pedagógicas e interação em sala de aula. Nos anos mais avançados, os efeitos continuam presentes, embora de forma menos intensa, sugerindo que a relação dos alunos mais velhos com as tecnologias digitais tende a estar mais consolidada nas suas rotinas diárias.

Relativamente ao desempenho escolar, os resultados apontam para uma perceção predominantemente neutra ou positiva dos efeitos da medida. A maioria dos alunos considera que as notas se mantiveram estáveis ou melhoraram após a implementação da proibição do uso do telemóvel, sendo reduzida a percentagem dos que referem impactos negativos. Os efeitos positivos

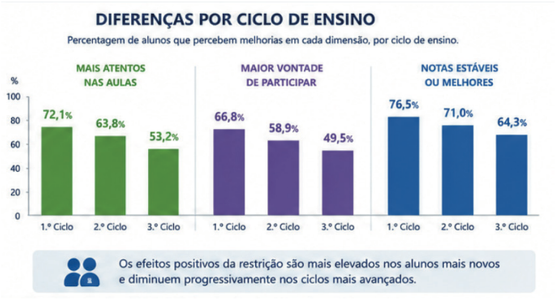
parecem novamente mais expressivos nos níveis de escolaridade mais baixos, sugerindo que os alunos mais novos poderão beneficiar mais rapidamente da redução de estímulos concorrentes no ambiente escolar.

Figura 3. Impactos globais percebidos da restrição do telemóvel



Um dos aspetos particularmente relevantes do estudo prende-se com o facto de os efeitos observados não serem homogéneos entre todos os estudantes. Em praticamente todas as dimensões analisadas, os alunos com maior exposição ao telemóvel - nomeadamente aqueles que possuem dispositivo próprio ou que anteriormente o levavam para a escola - tendem a reconhecer menos benefícios associados à sua ausência. Este padrão sugere que a forma como os alunos se relacionam com a tecnologia influencia fortemente a perceção dos impactos da medida. Mais do que a simples presença do dispositivo, parece ser o grau de integração do telemóvel nas rotinas quotidianas que condiciona os efeitos sentidos pelos estudantes.

Figura 4. Impactos globais percebidos da restrição do telemóvel por ciclo de ensino



Os resultados permitem igualmente afastar parcialmente a ideia de que a proibição do telemóvel conduziria automaticamente à substituição dos comportamentos de distração por outros dispositivos digitais disponibilizados pela escola. A grande maioria dos alunos afirma não utilizar computadores ou tablets escolares para atividades não relacionadas com as aulas, sugerindo que os equipamentos digitais mantêm predominantemente uma função pedagógica quando inseridos em contextos supervisionados e estruturados. Este resultado reforça a ideia de que os efeitos problemáticos associados ao telemóvel parecem estar ligados não apenas à tecnologia em si, mas sobretudo às características específicas do dispositivo, como a conectividade permanente, o acesso imediato a redes sociais e a forte componente de interação pessoal e entretenimento.

Uma dimensão particularmente relevante deste estudo consistiu na construção de indicadores compostos e índices analíticos que permitiram ultrapassar uma leitura isolada de variáveis individuais e obter uma compreensão mais integrada dos impactos associados à utilização e restrição do telemóvel em contexto escolar. A criação destes índices permitiu sintetizar diferentes comportamentos, perceções e experiências dos alunos em dimensões analíticas mais robustas, facilitando simultaneamente a identificação de padrões de resposta, diferenças entre grupos e tendências globais observadas na amostra. Para além da análise descritiva tradicional, esta abordagem possibilitou produzir conclusões mais consistentes relativamente aos efeitos da medida implementada, permitindo compreender não apenas respostas isoladas, mas perfis de relação dos alunos com o ambiente digital e escolar.

Os índices construídos integraram diferentes variáveis relacionadas com atenção, distração, participação, bem-estar, utilização tecnológica e integração digital, tendo sido posteriormente utilizados em análises comparativas e segmentação de perfis de alunos. Esta abordagem revelou-se particularmente importante porque os efeitos do telemóvel não tendem a manifestar-se apenas numa única dimensão, mas antes através da combinação de múltiplos fatores que se influenciam mutuamente. Assim, a utilização de indicadores compostos permitiu captar de forma mais consistente fenómenos como envolvimento escolar, dependência digital percebida ou intensidade de exposição tecnológica.

Os resultados obtidos através destes índices evidenciaram diferenças particularmente relevantes entre grupos de alunos. Um dos indicadores que revelou maior diferenciação entre rapazes e raparigas foi o índice associado à relação emocional e social com os dispositivos digitais e redes sociais, no qual as raparigas tenderam a apresentar níveis superiores de intensidade de utilização e maior sensibilidade às dinâmicas de comunicação digital. Este resultado sugere que os impactos da restrição do telemóvel poderão também assumir dimensões relacionais e emocionais diferenciadas em função do género, reforçando a

importância de considerar estratégias de literacia digital ajustadas às diferentes formas de utilização e interação tecnológica.

As diferenças entre ciclos de ensino revelaram-se igualmente muito expressivas. Os índices associados à integração digital e utilização intensiva do telemóvel apresentaram valores substancialmente mais elevados nos alunos do 3.º ciclo, refletindo níveis superiores de autonomia digital, presença em redes sociais e incorporação do dispositivo nas rotinas quotidianas. Em contraste, os alunos do 1.º ciclo apresentaram valores mais reduzidos nestes indicadores, mas revelaram níveis mais elevados nos índices associados aos benefícios percebidos da ausência do telemóvel, particularmente ao nível da atenção, participação e envolvimento nas aulas. Estes resultados reforçam a ideia de que os efeitos da medida variam significativamente ao longo do percurso escolar, sugerindo a necessidade de abordagens diferenciadas em função da idade e do grau de maturidade digital dos alunos.

A análise integrada dos dados permitiu ainda identificar três grandes dimensões explicativas que ajudam a compreender os impactos observados ao longo do estudo. A primeira dimensão relaciona-se com a atenção e disponibilidade cognitiva, sugerindo que a ausência do telemóvel contribui para reduzir estímulos concorrentes e fragmentação da atenção, favorecendo níveis superiores de concentração em contexto de aula. A segunda dimensão prende-se com o envolvimento pedagógico e social, refletindo efeitos ao nível da participação, interação entre alunos e dinâmica das atividades letivas. Finalmente, a terceira dimensão está associada à relação dos alunos com o ecossistema digital, incluindo hábitos de utilização, presença em redes sociais e grau de integração tecnológica no quotidiano. Em conjunto, estas três dimensões ajudam a explicar porque razão os efeitos da restrição não surgem de forma homogénea entre todos os estudantes, mas variam em função dos perfis de utilização digital, idade, hábitos tecnológicos e formas de interação com os dispositivos móveis.

Em termos globais, o estudo sugere que a limitação do uso do telemóvel em contexto escolar está associada a efeitos globalmente positivos percebidos pelos alunos, particularmente ao nível da atenção, participação e envolvimento nas atividades letivas. Contudo, os resultados mostram igualmente que os impactos da medida variam em função da idade, dos hábitos digitais e da relação que os estudantes estabelecem com a tecnologia.

Os dados reforçam, assim, a importância de evitar abordagens excessivamente simplistas centradas apenas na proibição tecnológica. A evidência sugere que medidas de restrição tendem a produzir resultados mais consistentes quando acompanhadas por estratégias complementares de literacia digital, promoção do bem-estar digital, desenvolvimento de competências de autorregulação e utilização equilibrada das tecnologias. Neste sentido, a escola assume um papel particularmente relevante não apenas na gestão do acesso aos dispositivos, mas também na formação de competências que permitam aos alunos desenvolver uma relação mais consciente, crítica e equilibrada com os ambientes digitais.

Os resultados evidenciam ainda que os alunos dos anos mais avançados apresentam padrões diferenciados de relação com o telemóvel, nomeadamente maior centralidade do dispositivo nas rotinas quotidianas, níveis superiores de ligação emocional ao telemóvel, menor aceitação de regras restritivas e preferência mais marcada por modelos de utilização flexível. Esta tendência sugere que a transição para a adolescência constitui uma fase particularmente sensível na relação entre escola, tecnologia, autonomia e bem-estar digital.

Neste sentido, recomenda-se que o Município de Oeiras considere realizar uma análise complementar junto dos alunos do ensino secundário, de forma a compreender se estes padrões se intensificam nos níveis de escolaridade seguintes. A produção de evidência específica sobre o ensino secundário poderá constituir um contributo relevante para apoiar decisões educativas futuras, reforçar a capacidade de planeamento municipal e sustentar, com base empírica, eventuais ajustamentos ou aprofundamentos das políticas públicas de promoção do bem-estar digital em contexto escolar.

Finalmente, os resultados obtidos sugerem a pertinência de continuar a monitorizar os impactos destas medidas ao longo do tempo, procurando compreender de forma mais aprofundada os seus efeitos sobre aprendizagem, socialização, bem-estar e utilização das tecnologias em diferentes contextos educativos.

02

Introdução

2.1. Contextualização do problema

Nas últimas décadas, a crescente disseminação dos smartphones e de outros dispositivos digitais transformou profundamente a forma como crianças e jovens comunicam, aprendem, interagem e ocupam o seu tempo quotidiano. O acesso cada vez mais precoce a dispositivos móveis, associado à expansão das redes sociais, plataformas de vídeo, jogos online e aplicações de comunicação instantânea, tornou o telemóvel um elemento central da vida dos estudantes, ultrapassando frequentemente a sua função inicial de simples ferramenta de comunicação.

Embora os avanços tecnológicos tenham criado novas oportunidades de acesso à informação, aprendizagem e desenvolvimento de competências digitais, o aumento da utilização dos dispositivos móveis em idade escolar tem igualmente suscitado preocupações crescentes entre investigadores, educadores, famílias e decisores políticos. Em particular, tem vindo a intensificar-se o debate sobre os potenciais efeitos do uso excessivo ou inadequado dos smartphones no desenvolvimento cognitivo, no desempenho escolar, no bem-estar emocional e nas relações sociais dos alunos.

No contexto educativo, diversos estudos têm apontado que a presença dos telemóveis na escola pode constituir uma importante fonte de distração e fragmentação da atenção. Mesmo quando não utilizados diretamente durante as aulas, a simples presença do dispositivo ou a expectativa de receber notificações pode afetar os níveis de concentração, a participação e a capacidade de envolvimento dos estudantes nas atividades letivas. A literatura disponível tem evidenciado uma associação predominantemente negativa entre a utilização intensiva do smartphone e o desempenho académico, particularmente quando o dispositivo interfere com processos de aprendizagem e estudo (Amez & Baert, 2020). De igual forma, estudos empíricos sugerem que níveis mais elevados de utilização dos smartphones tendem a associar-se a resultados académicos mais baixos, embora a natureza destas relações possa ser influenciada por diversos fatores individuais e contextuais (Baert et al., 2020).

Para além dos impactos associados à aprendizagem, alguns trabalhos sugerem igualmente efeitos ao nível do bem-estar emocional e psicológico. O uso frequente dos telemóveis tem sido associado a níveis mais elevados de ansiedade, stress e menor satisfação geral com a vida. Lepp et al. (2014), por exemplo, identificaram relações entre utilização mais intensiva do telemóvel, maiores níveis de ansiedade e menor satisfação com a vida entre estudantes. Resultados semelhantes foram encontrados por Samaha e Hawi (2016), que observaram associações entre dependência do smartphone, stress, desempenho académico e satisfação geral com a vida, sugerindo que padrões de utilização excessiva podem produzir impactos que ultrapassam a dimensão estritamente académica.

A dimensão social constitui igualmente um domínio relevante de análise. Se, por um lado, os dispositivos móveis facilitam a comunicação e a manutenção de relações sociais, por outro lado podem reduzir oportunidades de interação presencial, alterar as dinâmicas de convivência entre pares e influenciar a forma como os alunos constroem relações interpessoais em contexto escolar. Questões como o cyberbullying, a exposição não autorizada através da partilha de imagens ou vídeos e a crescente mediação tecnológica das relações sociais têm vindo a assumir destaque crescente nas discussões sobre o impacto das tecnologias digitais na vida dos jovens.

Face a estas preocupações, vários países e sistemas educativos têm vindo a adotar políticas de restrição ou limitação do uso de telemóveis nas escolas. As medidas implementadas apresentam diferentes graus de intensidade, variando desde a proibição total durante o período escolar até modelos intermédios que permitem a utilização em situações específicas ou para fins pedagógicos. O principal objetivo destas políti-

cas consiste, geralmente, em promover ambientes educativos mais favoráveis à aprendizagem, melhorar a qualidade das interações sociais presenciais e reforçar o bem-estar dos estudantes.

Alguns estudos têm sugerido efeitos positivos decorrentes destas medidas. Beland e Murphy (2016), por exemplo, verificaram melhorias no desempenho escolar após a implementação de políticas de proibição de telemóveis em escolas, sendo os efeitos particularmente evidentes entre alunos com desempenho académico inicialmente mais baixo. Contudo, a evidência disponível continua a apresentar resultados heterogéneos, sugerindo que os impactos destas medidas podem variar em função de características individuais, padrões de utilização tecnológica e contextos educativos específicos.

Mais recentemente, o debate em torno da utilização de tecnologias em contexto educativo ganhou maior relevância internacional. O relatório da UNESCO *Global Education Monitoring Report 2023* alerta para a necessidade de uma utilização crítica e equilibrada das tecnologias no processo educativo, sublinhando que a integração de ferramentas digitais deve ser orientada pelas necessidades pedagógicas e pelo bem-estar dos estudantes, e não apenas pela disponibilidade tecnológica (UNESCO, 2023).

Neste contexto, torna-se particularmente relevante desenvolver estudos que permitam compreender, de forma sistemática e baseada em evidência empírica, de que forma as medidas de limitação do uso de telemóveis influenciam o quotidiano escolar e as experiências dos alunos. Mais do que avaliar apenas impactos académicos, importa analisar a forma como estas políticas afetam diferentes dimensões da experiência educativa, incluindo a aprendizagem, o bem-estar emocional, as relações sociais e a perceção dos próprios estudantes relativamente às regras implementadas. Tal conhecimento poderá contribuir para apoiar processos de tomada de decisão mais informados e adequados às necessidades dos contextos educativos locais.

2.2. Contexto do Município de Oeiras

A crescente utilização de smartphones por crianças e jovens tem vindo a assumir uma relevância crescente no debate educativo internacional. Nos últimos anos, diversos países e sistemas educativos implementaram medidas destinadas a regular ou limitar a utilização destes dispositivos em contexto escolar, procurando responder a preocupações relacionadas com a distração nas aulas, a diminuição da atenção e concentração, a dependência digital, o cyberbullying e os impactos da hiperconectividade no bem-estar e no desenvolvimento dos alunos.

Em Portugal, esta discussão ganhou particular visibilidade nos últimos anos, acompanhando uma tendência observada em vários países europeus. O debate público e educativo passou a centrar-se não apenas nos potenciais benefícios pedagógicos das tecnologias digitais, mas também nos riscos associados à utilização intensiva dos smartphones em idade escolar, particularmente nos domínios da aprendizagem, da saúde mental e das relações sociais.

Neste contexto, foram introduzidas novas orientações e medidas de âmbito nacional destinadas a restringir a utilização dos telemóveis em contexto escolar, com o objetivo de promover ambientes educativos mais favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Estas medidas enquadram-se numa tendência internacional que procura equilibrar a crescente digitalização da sociedade com a necessidade de proteger os espaços escolares de fenómenos de distração permanente e de dependência tecnológica.

O Município de Oeiras, reconhecido pela sua aposta continuada na inovação educativa e na promoção de políticas públicas orientadas para a qualidade da educação, constitui um contexto particularmente relevante para a análise dos impactos destas medidas. A diversidade da sua população escolar, a dimensão da rede educativa municipal e o forte investimento realizado ao longo das últimas décadas na área da educação tornam o território um laboratório privilegiado para compreender como os alunos experienciam e percecionam as novas regras relativas à utilização dos telemóveis.

Apesar da crescente implementação de medidas de restrição dos smartphones em diferentes países e sistemas educativos, a evidência empírica disponível continua a revelar resultados nem sempre consensuais. Embora diversos estudos apontem para benefícios ao nível da atenção, do desempenho académico e da socialização, subsistem dúvidas relativamente aos seus efeitos em diferentes grupos de alunos e às condições que favorecem uma implementação bem-sucedida destas políticas.

Neste contexto, tornou-se particularmente relevante avaliar, de forma sistemática, a perceção dos alunos do Município de Oeiras relativamente aos impactos da medida. Mais do que analisar apenas os efeitos ao nível da aprendizagem, o presente estudo procura compreender de que forma a restrição

da utilização dos telemóveis influencia diferentes dimensões da experiência escolar, incluindo o bem-estar emocional, as relações sociais, a dependência digital e a aceitação das regras implementadas.

Através da recolha de informação junto de 3427 alunos de 30 estabelecimentos de ensino, o estudo pretende contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos efeitos desta política em contexto real, produzindo evidência que possa apoiar futuras decisões educativas a nível local, regional e nacional.

2.3. Objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivo geral **avaliar o impacto da implementação das regras de restrição do uso de telemóveis em contexto escolar no Município de Oeiras**, analisando os seus efeitos nas diferentes dimensões da experiência educativa dos alunos, incluindo aspetos pedagógicos, emocionais, sociais e comportamentais. De forma mais específica, o estudo pretende:

- **Analisar os efeitos da medida ao nível da aprendizagem e do envolvimento pedagógico**, avaliando a perceção dos alunos relativamente à atenção nas aulas, participação, distração em contexto letivo, desempenho escolar e outros aspetos relacionados com o processo de aprendizagem.

- **Avaliar os impactos ao nível do bem-estar emocional e da dependência digital**, identificando sentimentos associados à ausência do telemóvel, níveis de tranquilidade, felicidade, nervosismo, preocupação e outras manifestações relacionadas com a ligação emocional ao dispositivo.

- **Examinar os efeitos da medida nas interações sociais e no ambiente escolar**, incluindo aspetos relacionados com a socialização nos intervalos, sentimento de pertença, relações interpessoais, experiências de isolamento, conflitos entre colegas e situações de gozo, bullying ou filmagens sem autorização.

- **Caracterizar padrões de utilização dos telemóveis e comportamentos digitais dos alunos**, identificando hábitos de utilização, finalidades de uso e potenciais indicadores de dependência digital.

- **Avaliar a perceção dos alunos relativamente à implementação e aplicação das regras**, incluindo aspetos relacionados com a justiça, consistência, participação dos alunos no processo de decisão e cumprimento das normas estabelecidas.

- **Analisar o nível de aceitação da medida**, identificando perceções relativas aos benefícios percebidos, opiniões sobre os diferentes modelos de regulação do uso do telemóvel e preferências relativamente a possíveis alternativas.

- **Identificar diferenças entre grupos de alunos**, explorando possíveis variações em função do ano de escolaridade, género, hábitos prévios de utilização do telemóvel e outros fatores relevantes.

- **Produzir evidência empírica que possa apoiar futuras decisões educativas e políticas escolares**, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos impactos associados à limitação do uso de telemóveis em contexto escolar.

- **Avaliar as perceções** dos alunos sobre as regras escolares.

De forma integrada, o estudo procura não apenas compreender os efeitos da medida implementada, mas também gerar conhecimento que apoie o desenvolvimento de estratégias escolares mais ajustadas às necessidades dos alunos e aos desafios associados à utilização de tecnologias digitais em contexto educativo.

03

Revisão de literatura

A disseminação crescente dos smartphones e de outras tecnologias móveis transformou profundamente os hábitos quotidianos das crianças e dos jovens, influenciando as suas formas de comunicação, aprendizagem, socialização e acesso à informação. Embora estes dispositivos ofereçam inúmeras oportunidades educativas e de desenvolvimento de competências digitais, o seu uso intensivo e, por vezes, desregulado tem suscitado preocupações crescentes entre investigadores, educadores, decisores políticos e famílias (OECD, 2024; Twenge, 2017).

Nas últimas décadas, diversos estudos têm evidenciado associações entre o uso excessivo de smartphones e resultados menos favoráveis ao nível da atenção, concentração, desempenho académico, bem-estar psicológico, qualidade do sono e interação social (Amez & Baert, 2020; Lepp et al., 2014; Samaha & Hawi, 2016). Em contexto escolar, a presença permanente dos dispositivos móveis tem sido frequentemente apontada como um fator de distração, capaz de interferir nos processos de ensino e aprendizagem e de reduzir o envolvimento dos alunos nas atividades letivas (Baert et al., 2020; Beland & Murphy, 2016). Simultaneamente, têm sido identificados desafios relacionados com fenómenos como a dependência digital, a utilização problemática das redes sociais, o cyberbullying e o aumento dos níveis de ansiedade associados à conectividade permanente (Twenge, 2017; UNESCO, 2023).

Perante estas preocupações, vários países, regiões e escolas têm vindo a implementar políticas de restrição ou proibição do uso de smartphones durante o horário escolar, procurando criar ambientes mais favoráveis à aprendizagem, promover a interação presencial entre alunos e reduzir os impactos negativos associados ao uso excessivo da tecnologia (UNESCO, 2023; OECD, 2024). No entanto, a evidência científica disponível revela resultados nem sempre consensuais, sugerindo que os efeitos destas medidas podem variar em função do contexto de implementação, das características dos alunos e do grau de aceitação por parte da comunidade educativa (Amez & Baert, 2020; Baert et al., 2020).

Neste contexto, torna-se fundamental compreender, de forma aprofundada, os potenciais benefícios e desafios associados às políticas de restrição do uso de smartphones nas escolas. A presente revisão da literatura procura sistematizar o conhecimento científico existente sobre esta temática, abordando os principais impactos do uso de smartphones em idade escolar, os efeitos das medidas de restrição implementadas em diferentes contextos educativos e os fatores que influenciam a sua eficácia. Este enquadramento teórico constitui a base para o quadro conceptual e para o estudo empírico no âmbito do projeto Phones Off, desenvolvido nas escolas do Município de Oeiras.

3.1. A presença dos smartphones na vida dos jovens

A crescente omnipresença dos smartphones na vida de crianças e adolescentes transformou estes dispositivos em elementos indissociáveis do quotidiano juvenil, funcionando simultaneamente como uma extensão da identidade pessoal e como o principal portal de acesso à informação, ao entretenimento e às relações sociais (Cakirpaloglu et al., 2020; Maphalala & Nzama, 2014; Kopecký et al., 2021). Frequentemente descrito como uma "faca de dois gumes", este fenómeno redefiniu profundamente as formas de comunicação, os hábitos de lazer e os processos de aprendizagem das novas gerações, criando desafios complexos para famílias, escolas e decisores políticos (Gao et al., 2014; Gath et al., 2024).

A disseminação dos smartphones entre os jovens atingiu níveis de quase universalidade em grande parte dos países desen-

volvidos e em várias economias emergentes. Nos Estados Unidos e na Austrália, mais de 90% a 95% dos adolescentes possuem um smartphone próprio, enquanto em países como a Suécia e a Coreia do Sul esta proporção aproxima-se dos 100% entre os jovens de 16 anos (Bar et al., 2025; Kessel et al., 2020; Bravo & Elupula, 2025). Paralelamente, a idade de aquisição do primeiro dispositivo tem vindo a diminuir progressivamente, ocorrendo frequentemente por volta dos sete anos de idade. Este contexto levou vários autores a caracterizar a denominada Geração Z como a primeira geração que cresceu inteiramente num ambiente de conectividade permanente, sem memória de um mundo anterior à internet móvel e às redes sociais (Kopecký et al., 2021; Marshall & Pressley, 2025).

Esta transformação tecnológica teve impactos profundos nos padrões de comunicação dos jovens. A conectividade permanente proporcionada pelos smartphones facilita a manutenção de relações sociais e permite interações instantâneas independentemente da distância física. Contudo, diversos estudos têm alertado para o facto de esta comunicação digital intensiva poder estar associada a uma redução da qualidade das interações presenciais e do desenvolvimento de competências sociais fundamentais (Tang & Shen, 2025). As redes sociais e aplicações de mensagens instantâneas, como o TikTok, o Instagram e o WhatsApp, ocupam atualmente uma parte significativa do tempo de utilização dos dispositivos móveis, criando espaços de interação frequentemente inacessíveis à supervisão parental e escolar (Kunene & Tsibolane, 2017; Kopecký et al., 2021; Trail & Caukin, 2025; Lemov, 2022).

Também os hábitos de lazer sofreram alterações substanciais. O consumo de conteúdos audiovisuais em plataformas digitais e a utilização de videojogos passaram a ocupar uma parcela crescente do tempo livre dos adolescentes, substituindo progressivamente atividades tradicionais como a leitura recreativa, a prática desportiva ou a participação em atividades ao ar livre (Kunene & Tsibolane, 2017;). Alguns estudos identificam uma redução significativa da leitura por prazer e dos níveis de atividade física entre os jovens mais intensivos no uso de smartphones, verificando-se igualmente que muitos adolescentes relatam sentimentos de tédio, vazio ou desconforto quando privados dos seus dispositivos digitais (Trail & Caukin, 2025; Lemov, 2022; Kopecký et al., 2021).

No domínio educativo, os smartphones assumem uma natureza particularmente ambivalente. Por um lado, constituem ferramentas com elevado potencial pedagógico, permitindo o acesso imediato a informação, recursos educativos e plataformas de aprendizagem (Beneito & Vicente-Chirivella, 2020; Zvavahera & Chigora, 2018; Maphalala & Nzama, 2014). Por outro lado, a sua presença constante em contexto escolar é frequentemente identificada como uma das principais fontes de distração digital. O fenómeno do multitasking, caracterizado pela alternância contínua entre tarefas académicas e estímulos digitais, contribui para a fragmentação da atenção e para a diminuição da capacidade de concentração (Magnusson et al., 2023; Rau, 2025; Beneito & Vicente-Chirivella, 2020; Selwyn & Aagaard, 2021).

A crescente dependência dos dispositivos móveis tem igualmente alimentado preocupações relacionadas com o bem-estar psicológico e o desenvolvimento socioemocional dos jovens. A investigação tem identificado associações entre o uso intensivo de smartphones e níveis mais elevados de ansiedade, sintomas depressivos, perturbações do sono e menor bem-estar subjetivo, particularmente quando os dispositivos são utilizados durante os períodos noturnos ou imediatamente antes de dormir (Marshall & Pressley, 2025; Figlio & Özek, 2025; Lui, 2023; Rau, 2025; Tang et al., 2025). Paralelamente, educadores e especialistas têm alertado para possíveis efeitos negativos ao nível da empatia, da capacidade de resolução de conflitos e da qualidade das relações interpessoais, bem como para o aumento da incidência de fenómenos como o cyberbullying, cuja natureza digital dificulta a sua deteção e monitorização por parte dos adultos (Cakirpaloglu et al., 2020; Tang et al., 2025). Neste contexto, Haidt (2024) descreve os jovens contemporâneos como pertencentes a uma “geração ansiosa”, argumentando que a hiperconectividade permanente tem comprometido alguns processos fundamentais do desenvolvimento saudável durante a infância e a adolescência (Trail & Caukin, 2025; Marshall & Pressley, 2025).

Neste debate emerge também o conceito de Uso Problemático do Smartphone (Problematic Smartphone Use – PSU), utilizado para descrever padrões de utilização excessiva ou desadaptativa que apresentam características semelhantes às observadas noutras adições comportamentais (King et al., 2024; Lui, 2023). Este conceito é desenvolvido posteriormente na secção dedicada à dependência digital. A literatura discute ainda a distinção entre dependência funcional e dependência patológica, questionando se a ligação permanente ao smartphone constitui uma necessidade adaptativa da vida contemporânea ou se representa uma forma de dependência psicológica suscetível de exigir intervenção especializada (Selwyn & Aagaard, 2021; Tang et al., 2025).

Em síntese, a literatura sugere que o principal desafio não reside na tecnologia em si, mas na capacidade de autorregulação dos

seus utilizadores, particularmente numa fase da vida marcada pelo desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Neste sentido, diversos autores defendem a necessidade de implementar políticas educativas e estratégias familiares que permitam equilibrar os benefícios associados à utilização das tecnologias digitais com a proteção do bem-estar, da aprendizagem e do desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes (Campbell et al., 2024; Böttger & Zierer, 2024).

3.2. Smartphones, atenção e concentração em ambiente escolar

O impacto da presença e utilização de smartphones no ambiente escolar tem sido objeto de crescente escrutínio académico, fundamentado em diversas teorias cognitivas e evidências empíricas sobre o rendimento e o comportamento social dos alunos (Bar et al., 2025; Bravo & Elupula, 2025; Böttger & Zierer, 2024). Historicamente, a proliferação destes dispositivos, detidos por cerca de 95% dos adolescentes, transformou a sala de aula num espaço de competição constante pela atenção (Pozsonyi et al., 2025; Bravo & Elupula, 2025; Böttger & Zierer, 2024).

No cerne do debate sobre a distração digital, a teoria do *brain drain* (dreno cerebral) sugere que a mera presença física de um smartphone, mesmo que desligado ou guardado, consome recursos cognitivos limitados, reduzindo a capacidade de processamento disponível para tarefas de aprendizagem (Böttger & Zierer, 2024; Cakirpaloglu et al., 2020; Mendoza et al., 2018). Este fenómeno é agravado pelos custos do multitasking e do task-switching, processos nos quais o cérebro tenta alternar rapidamente entre a instrução do professor e as notificações digitais. Vários estudos indicam que esta alternância não é simultânea, o que gera atrasos significativos na reorientação do foco e reduz a eficiência da memória de trabalho (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022; Mendoza et al., 2018). A literatura demonstra ainda que a atenção dos alunos tende a declinar acentuadamente após 10 a 15 minutos de aula, momento em que as distrações digitais e os comportamentos de ansiedade associados à separação do telemóvel (nomofobia) se tornam mais disruptivos (Mendoza et al., 2018).

A participação em sala de aula e o clima escolar são igualmente afetados pelo uso recreativo destes dispositivos (Cakirpaloglu et al., 2020; Magnusson et al., 2023). Professores relatam um fenómeno de "presencialismo ausente", em que os alunos estão fisicamente na aula, mas mentalmente focados nos seus aparelhos, resultando em menor *engagement* e perda de até 30% da informação transmitida (Mendoza et al., 2018; Magnusson et al., 2023; Maphalala & Nzama, 2014). No âmbito social, o uso excessivo de ecrãs tem sido associado a uma degradação da comunicação face a face e das competências de empatia (Cakirpaloglu et al., 2020; Campbell et al., 2024). Em contrapartida, as restrições ao telemóvel têm demonstrado benefícios claros no bem-estar social, com reduções documentadas de 12% a 18% nos incidentes de *bullying* e *cyberbullying* em contextos onde a proibição foi aplicada (Beneito & Vicente-Chirivella, 2020, 2022). Além disso, a ausência de dispositivos durante os intervalos incentiva o retorno a atividades tradicionais, como a leitura de livros, a interação física entre pares (Kopecký et al., 2021; Pozsonyi et al., 2025) e um aumento da atividade física e do jogo livre durante os intervalos, como verificado num estudo realizado na Dinamarca (Trail & Caukin, 2025).

Embora o smartphone possua potencial como ferramenta pedagógica quando integrado de forma estruturada, a sua utilização não regulada atua como um potente disruptor da concentração e da aprendizagem profunda (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022; Kopecký et al 2021; Magnusson et al 2023). A literatura científica mais recente recomenda que as escolas ponderem o equilíbrio entre a restrição e a literacia digital, garantindo que o ambiente de sala de aula minimize a carga cognitiva irrelevante e promova o desenvolvimento social saudável dos estudantes (Böttger & Zierer, 2024; Bravo & Elupula, 2025; Nesci, 2025; Selwyn & Aagaard, 2021).

3.3. Smartphones e desempenho académico

A relação entre a utilização de smartphones e o desempenho académico tem sido alvo de um intenso escrutínio na literatura científica, revelando um panorama de evidências complexo e, por vezes, divergente. Diversos estudos associam o uso frequente destes dispositivos em contexto escolar a um rendimento académico inferior, medido através de notas e resultados em testes padronizados (Bar et al., 2025; Tang et al., 2025). Esta correlação negativa é frequentemente atribuída à distração digital e ao fenómeno do *multitasking*, onde a alternância rápida entre a instrução do professor e as notificações do telemóvel consome recursos cognitivos essenciais, como a memória de trabalho e a atenção sustentada (Beneito & Vicente-Chirivella, 2020). Investigações experimentais demonstram que a atenção dos alunos tende a declinar significativamente após 10 a 15 minutos de aula, sendo este o período em que as distrações

causadas pelos telemóveis e a ansiedade pela sua consulta (nomofobia) se tornam mais prejudiciais à retenção de informação (Mendoza et al., 2018).

A evidência empírica internacional oferece exemplos variados sobre os benefícios das restrições ao uso de smartphones. Em Espanha, a implementação de proibições regionais na Galiza e em Castela-La Mancha resultou numa melhoria notável nas pontuações PISA em Matemática e Ciências, com ganhos equivalentes a entre 0,6 e 0,8 anos de escolaridade (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022). Dados do Reino Unido e da Noruega indicam que a proibição de telemóveis melhorou o desempenho em exames, especialmente entre os alunos com rendimento prévio mais baixo ou de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Beland & Murphy, 2016, cit in Bar et al., 2025; Campbell et al., 2024). Recentemente, dados registados na Florida (EUA) demonstram melhorias significativas nos resultados dos testes no segundo ano após a aplicação da proibição, após um período inicial de ajustamento disciplinar (Figlio & Özer, 2025). Em contrapartida, outros contextos, como o da Suécia, não registaram melhorias estatisticamente significativas no desempenho dos alunos após a introdução de proibições, sugerindo que o impacto destas medidas pode depender fortemente do contexto cultural e tecnológico de cada país (Kessel et al., 2020).

A discussão sobre correlação versus causalidade é fundamental neste debate. Embora muitos estudos demonstrem uma associação negativa entre o uso de smartphones e as notas, a natureza causal desta relação é frequentemente questionada devido à falta de ensaios controlados aleatórios (Campbell et al., 2024). Estudos baseados no método de controlo sintético e em regressões de diferença-em-diferenças (DiD) tentam isolar o efeito das políticas de proibição, mas os investigadores advertem que os resultados podem ser influenciados por variáveis omitidas ou por diferenças na aplicação rigorosa das regras (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022; Figlio & Özer, 2025; Rau, 2025). Por exemplo, sugere-se que alunos com menor autocontrolo ou provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos possam ser simultaneamente mais dependentes dos dispositivos e apresentar piores resultados, o que torna difícil separar o impacto do smartphone de outros fatores de risco (Campbell et al., 2024). Além disso, a eficácia de uma proibição pode ser diluída se os alunos substituírem o smartphone por outros dispositivos, como computadores portáteis, para fins não educacionais (Magnusson et al., 2023; Selwyn & Aagaard, 2021).

Os efeitos das restrições ao uso de smartphones estendem-se para além do âmbito estritamente académico, impactando o bem-estar social e o clima escolar. Segundo alguns professores, sem telemóveis, o ambiente de sala de aula torna-se mais focado, com os alunos a demonstrarem uma participação mais ativa e uma melhor capacidade de recordar a matéria (Pozsonyi et al 2025). É importante notar que a utilização estruturada de smartphones como ferramenta pedagógica, quando devidamente planeada, pode aumentar a motivação e facilitar a colaboração, contrastando com os efeitos nocivos da utilização puramente recreativa (Bravo & Elupula, 2025; Nesci, 2025; Tang et al., 2025). A literatura científica mais recente recomenda, por isso, um equilíbrio entre a restrição das distrações e a promoção da literacia digital, garantindo que as políticas escolares reflitam as necessidades específicas de cada comunidade educativa (Böttger & Zierer, 2024; Rau, 2025).

3.4. Smartphones, bem-estar emocional e saúde mental

A literatura científica contemporânea tem dedicado uma atenção crescente à intersecção entre o uso de smartphones e a saúde mental dos adolescentes, revelando um panorama onde a hiperconectividade e a dependência digital emergem como fatores de risco significativos para o equilíbrio emocional (Lui, 2023; Rau 2025). Atualmente, cerca de 95% dos adolescentes possuem ou têm acesso a um smartphone, e muitos relatam uma atividade online quase constante, o que tem levado investigadores a descreverem esta geração como a "geração ansiosa" (Bravo & Elupula, 2025; Marshall & Pressley, 2025).

No domínio da ansiedade e dependência digital, a investigação destaca o fenómeno da nomofobia (o medo de estar sem telemóvel) e o FOMO (*fear of missing out* ou medo de ficar de fora), que geram estados de angústia quando o utilizador é separado do dispositivo (Mendoza et al., 2018; Nesci, 2025). Estudos experimentais indicam que níveis elevados de nomofobia estão associados a um declínio da atenção e a um aumento da ansiedade situacional, que se manifesta em apenas 10 minutos após a separação do dispositivo (Mendoza et al., 2018). Embora exista um debate sobre se este comportamento deve ser classificado como uma "adição" clínica, uma dependência funcional ou um hábito, as evidências mostram que a dependência do telemóvel prevê positivamente sintomas depressivos e negativamente a capacidade de atenção (Seo et al., 2016; Selwyn & Aagaard, 2021).

O stress associado à hiperconectividade é exacerbado pela pressão social de responder instantaneamente a mensagens

e pela exposição constante a conteúdos curados nas redes sociais, o que promove a comparação social negativa e o isolamento (Rau, 2025; Tang et al. 2025). Esta conectividade ininterrupta pode levar à exaustão emocional e ao "burnout digital", em que o limite entre a vida privada e a vida escolar se torna difuso (Tang et al. 2025). Além disso, a literatura aponta que o uso problemático de smartphones está ligado à redução das competências sociais face a face, uma vez que os jovens tendem a utilizar o dispositivo como uma "âncora de segurança" para evitar interações sociais desconfortáveis ou para regular emoções negativas de forma transiente, um fenómeno conhecido como "regulação emocional digital" (Bar et al., 2025; Böttger & Zierer, 2024).

Relativamente ao sono e à fadiga, o uso intensivo de ecrãs, especialmente em períodos noturnos, está fortemente associado à privação de sono e à diminuição da qualidade do descanso (Lui, 2023; Tang et al., 2025). A fadiga resultante do sono insuficiente não só prejudica o rendimento académico, mas também compromete a regulação do humor, criando um ciclo vicioso de stress e dependência tecnológica (Figlio & Özer 2025; Rau 2025). Meta-análises indicam que o aumento do tempo de ecrã é um preditor direto de perturbações no sono e de um declínio geral na saúde física e mental dos jovens (Tang et al. 2025; Böttger & Zierer, 2024).

Quanto ao bem-estar subjetivo, os resultados são complexos e, por vezes, parabólicos, seguindo o "princípio de Goldilocks", onde o uso moderado pode ser benéfico, mas o uso excessivo está ligado a uma menor satisfação com a vida e a um risco acrescido de depressão (Selwyn & Aagaard, 2021; Böttger & Zierer, 2024). No entanto, a implementação de restrições ao uso de smartphones em ambiente escolar tem demonstrado efeitos positivos no clima social, com reduções documentadas de incidentes de *bullying* e *cyberbullying* (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022). Alunos em escolas com proibições eficazes relatam sentir-se "mais presentes", com maior capacidade de concentração e envolvimento em interações sociais significativas, o que contribui para um sentido de pertença e de bem-estar coletivo (Bar et al., 2025; Rau, 2025). Em suma, a literatura sugere que a promoção da literacia digital e de hábitos de autorregulação é essencial para mitigar os impactos negativos da tecnologia na saúde mental dos jovens (Bar et al., 2025; Böttger & Zierer, 2024).

3.5. Smartphones e relações sociais entre pares

A integração dos smartphones na vida quotidiana dos adolescentes alterou profundamente as dinâmicas de socialização em contexto escolar, substituindo, em muitos casos, as interações físicas por fluxos de comunicação digital ininterruptos. Esta transição é descrita na literatura como uma "reconfiguração planetária da interação humana", em que o fenómeno de estar "sempre noutro lugar" (*forever elsewhere*) dificulta o início de conversas espontâneas em espaços comuns, como refeitórios ou recreios, uma vez que a atenção está fragmentada por notificações e pelo consumo de conteúdos individuais (Lemov 2022).

A dicotomia entre a comunicação digital e a interação presencial revela que, embora os dispositivos permitam uma conectividade constante, a qualidade das trocas interpessoais tem sofrido uma degradação qualitativa. Em alguns estudos recentes, verificou-se que a presença física de telemóveis em sala de aula ou durante os intervalos atua como um inibidor da empatia e da capacidade de ler pistas sociais em conversas face a face (Bar et al., 2025; Cakirpaloglu et al., 2020). Em escolas onde foram implementadas restrições ao uso de smartphones, observou-se um aumento significativo (cerca de 12,3%) nas conversas entre pares e no retorno a atividades tradicionais, como jogos físicos e leitura, sugerindo que a ausência de dispositivos digitais força os alunos a redescobrirem formas mais profundas de interação (Pozsonyi et al 2025).

No que concerne às competências socioemocionais, a literatura alerta para o facto de o desenvolvimento de capacidades como a assertividade, a resolução de conflitos e a regulação emocional estar a tornar-se "menos natural" (Cakirpaloglu et al., 2020). O uso excessivo de ecrãs tem sido associado a uma maior incidência de conflitos e competitividade baseada no estatuto social conferido pelo tipo de dispositivo detido, o que prejudica a coesão do grupo (Cakirpaloglu et al., 2020; Tang et al., 2025). Estudos na República Checa indicam que turmas onde os telemóveis são proibidos apresentam maior coesão e uma competitividade menos agressiva, uma vez que os alunos são forçados a praticar competências de negociação e convivência direta para resolver disputas (Cakirpaloglu et al., 2020). Além disso, a dependência digital pode isolar os estudantes, promovendo o *bullying* e o *cyberbullying*. No entanto, a implementação de proibições eficazes tem demonstrado reduções documentadas nestes incidentes, com variações entre 12% e 18% (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022; Böttger & Zierer, 2024).

O sentimento de pertença à comunidade escolar apresenta resultados complexos e, por vezes, paradoxais. Por um lado, o smartphone é visto por muitos jovens como um "andaime digital" essencial para a coordenação social e para evitar a solidão ou o medo de ficar de fora (FOMO) (Bravo & Elupula, 2025; Rau 2025). Nestes casos, a remoção do dispositivo pode gerar ansiedade e um sentimento inicial de desconexão social (Bar et al., 2025; Bravo & Elupula, 2025). Por outro lado, investigações baseadas em dados do PISA indicam que escolas com políticas restritivas de telemóveis tendem a ter ambientes mais calmos e focados, onde os alunos se sentem "mais presentes" e mais atentos aos seus semelhantes, o que pode, a longo prazo, fortalecer o sentido de pertença coletiva e a segurança emocional (Bar et al. 2025; Rau 2025).

A socialização escolar na era digital exige um equilíbrio delicado. Se, por um lado, as restrições promovem a interação presencial e protegem contra riscos sociais, por outro, podem desfavorecer alunos que dependem da tecnologia para a regulação emocional ou para o suporte social. A recomendação prevalecente na literatura científica é que as escolas promovam a literacia digital e criem espaços de interação física que tornem o smartphone menos indispensável, garantindo que o ambiente escolar continue a ser um laboratório seguro para o desenvolvimento de competências humanas essenciais (Bar et al., 2025; Böttger & Zierer, 2024).

3.6. Dependência digital e uso problemático dos smartphones

O conceito de dependência de smartphones (PSU - *Problematic Smartphone Use*) é frequentemente enquadrado na literatura científica na categoria de vícios comportamentais, tendo semelhanças clínicas com perturbações como o jogo patológico (King et al., 2024, Seo et al., 2016). Esta classificação baseia-se na premissa de que as interações digitais, como receber um "Gosto" nas redes sociais, desencadeiam descargas de dopamina que reforçam comportamentos de procura e podem, eventualmente, reconfigurar os circuitos de recompensa do cérebro (Selwyn & Aagaard, 2021). No entanto, existe um debate académico sobre se este fenómeno deve ser classificado estritamente como uma "adição" ou se é mais fidedigno descrevê-lo como uma dependência funcional ou um padrão de comportamento disfuncional que reflete uma necessidade extrema de conectividade social (Selwyn & Aagaard, 2021; Nesci, 2025).

Os sinais de dependência manifestam-se através de critérios diagnósticos adaptados de outras adições, incluindo o aumento progressivo do tempo de utilização para obter satisfação, a perda de controlo sobre o uso do dispositivo e a negligência de responsabilidades quotidianas, como o estudo, o trabalho ou o autocuidado (King et al., 2024; Lee et al., 2017). Os jovens dependentes demonstram frequentemente irritabilidade e tédio extremo quando privados do telemóvel, bem como uma tendência para perder a noção do tempo enquanto navegam no dispositivo (Seo et al., 2016). Cerca de 40% dos jovens utilizam os seus telemóveis durante mais de cinco horas diárias, o que é classificado como excessivo e correlaciona-se com estados de stress quando o acesso é limitado (Kunene & Tsibolane, 2017).

Intimamente ligada a este quadro está a nomofobia (*no mobile phobia*), definida como a ansiedade situacional decorrente da impossibilidade de aceder ao smartphone por separação física, falta de bateria ou ausência de sinal (Nesci, 2025; Lee et al., 2017). Esta condição é composta por quatro dimensões principais: o medo de não conseguir comunicar, a sensação de perda de conectividade, a incapacidade de aceder a informação e a renúncia ao conforto (Mendoza et al., 2018). A investigação desenvolvida por Nesci (2025) demonstra que cerca de 99,5% dos estudantes experimentam, pelo menos, formas leves de ansiedade quando separados dos seus dispositivos, o que é comparável à ansiedade de separação sentida entre uma criança e o seu progenitor. Este estado de alerta constante é alimentado pelo fenómeno FOMO (*fear of missing out*), levando os alunos a verificar o telemóvel repetidamente para evitar a exclusão de experiências sociais que ocorrem online (Mendoza et al., 2018; Lee et al., 2017).

Os impactos comportamentais da dependência digital estendem-se a várias áreas do desenvolvimento. No plano emocional, a utilização problemática está positivamente correlacionada com sintomas de depressão e exaustão emocional, servindo muitas vezes o smartphone como uma ferramenta ineficaz de regulação emocional para lidar com o stress momentâneo (Seo et al 2016; Tang et al., 2025). Comportamentalmente, observa-se um aumento da procrastinação académica e um desinvestimento nas interações presenciais, com os jovens a preferirem o isolamento digital às atividades sociais ou desportivas (Kopecký et al., 2021; Tang et al 2025). Em contextos mais graves, a dependência tem sido associada a comportamentos de risco, como o furto de aparelhos entre pares ou de dinheiro para recarregar o saldo do telemóvel, além da partilha de conteúdos inapropriados (Maphalala & Nzama, 2014).

3.7. Políticas de restrição de telemóveis em escolas internacionais

A implementação de políticas de restrição ao uso de smartphones em ambiente escolar tem registado uma evolução global marcada por ciclos de proibição e permissividade, refletindo a ambivalência das autoridades perante o avanço tecnológico. Historicamente, identifica-se uma primeira vaga de proibições no final dos anos 80 e no início dos anos 90 na América do Norte, focada em pagers e nos primeiros telemóveis, medidas que foram maioritariamente revogadas no início dos anos 2000. Contudo, de 2008 a 2012, surgiu uma segunda vaga de restrições mais robusta, impulsionada pela omnipresença dos smartphones e pelas preocupações com a distração digital e o *cyberbullying* (Campbell et al., 2024). Em 2023, um relatório seminal da UNESCO recomendou formalmente a proibição global de smartphones nas escolas para salvaguardar a aprendizagem e o bem-estar dos alunos (UNESCO, 2023; OECD, 2024).

A análise de casos internacionais revela abordagens distintas. A França implementou uma proibição nacional em 2018 para o ensino básico, seguida pela China em 2021 e pela Itália no final de 2023 (Pozsonyi et al., 2025; Rau, 2025). Na Austrália, estados como Victoria e South Australia adotaram a política *"Off and Away, All Day"*, exigindo que os dispositivos sejam guardados durante todo o dia escolar (Bar et al., 2025, Pozsonyi et al., 2025). Em Espanha, o modelo é regional, com comunidades como a Galiza e Castela-La Mancha a proibirem o uso recreativo desde 2015 (Beneito & Vicente-Chirivella, 2022). Por outro lado, casos como o de Nova Iorque exemplificam a volatilidade destas medidas, tendo a cidade revogado uma proibição de dez anos em 2015 por considerar que esta agravava a desigualdade social (Campbell et al., 2024; Beneito & Vicente-Chirivella, 2020).

Apesar dos benefícios, as políticas enfrentam várias limitações e críticas. Um dos principais entraves é o ónus da fiscalização, que recai pesadamente sobre os professores, gerando fadiga e tensões na relação pedagógica (Magnusson et al., 2023; Gath et al., 2024). Os mais críticos argumentam que as proibições absolutas podem impedir que os alunos aprendam a autorregular o uso da tecnologia e a empurrar o comportamento para a clandestinidade (Selwyn & Aagaard, 2021; Magnusson et al 2023). Além disso, do lado dos pais, surgem preocupações com a segurança, levando a que queiram ter contacto direto com os filhos em caso de emergência (Trail & Caukin 2025; Figlio & Özer 2025). Kessel et al. (2020), num estudo realizado na Suécia, não encontraram ganhos académicos diretos, o que sugere que o impacto pode ser diluído em sistemas onde a tecnologia já está profundamente integrada de forma estruturada.

Os fatores de sucesso na implementação destacados pela investigação científica incluem:

- Aplicação rigorosa e consistente: A eficácia académica está diretamente correlacionada com o grau de cumprimento real da norma. Proibições meramente nominais não produzem resultados (Rau 2025).
- Liderança institucional: O sucesso depende da responsabilidade pela fiscalização ser assumida pela direção da escola e não deixada ao critério individual de cada professor (Marshall & Pressley, 2025).
- Abordagem gradual e participativa: Políticas que consultam os alunos e permitem uma transição faseada tendem a ser mais bem aceites, preservando o sentido de autonomia dos estudantes (Bar et al., 2025).
- Complementaridade pedagógica: A proibição do uso recreativo deve ser acompanhada por educação em literacia digital e pela permissão de uso supervisionado para fins educativos específicos (Böttger & Zierer 2024; Pozsonyi et al., 2025).

04

Abordagem metodológica

4.1. Desenho do estudo

O presente estudo adotou uma abordagem metodológica de natureza quantitativa, descritiva e analítica, assente na aplicação de um questionário online a alunos de trinta estabelecimentos de ensino do Município de Oeiras.

O estudo apresenta uma natureza transversal, dado que a recolha de dados foi realizada num único momento temporal, permitindo captar as perceções dos alunos relativamente aos efeitos da implementação da regra relativa à proibição de utilização do telemóvel em contexto escolar.

A metodologia foi desenvolvida com o objetivo de compreender o impacto percecionado da medida em diferentes dimensões da experiência escolar, nomeadamente ao nível da aprendizagem, atenção, bem-estar emocional, relações sociais e aceitação das regras implementadas.

4.2. Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de um questionário estruturado online, desenvolvido especificamente para o estudo *PhonesOff – Avaliação do Impacto da Proibição dos Telemóveis em Contexto Escolar no Município de Oeiras*. O instrumento foi construído com o objetivo de avaliar os efeitos percebidos da implementação das regras de utilização dos telemóveis em diferentes dimensões da experiência escolar dos alunos, incluindo aspetos pedagógicos, emocionais, sociais e de aceitação das medidas implementadas.

O questionário integrou perguntas fechadas de resposta única, questões de resposta múltipla e escalas do tipo Likert de quatro pontos (*Nunca*, *Às vezes*, *Muitas vezes* e *Sempre*), permitindo analisar diferentes graus de intensidade associados a comportamentos, sentimentos e perceções.

Figura 5. Estrutura do Questionário



4.3. Participantes

A amostra integra 3 427 alunos provenientes de 30 escolas do Município de Oeiras, abrangendo os três ciclos do ensino básico (do 1º ao 9º ano de escolaridade). Considerando a dimensão da rede educativa do concelho, esta constitui uma das maiores amostras recolhidas em Portugal para o estudo das perceções dos alunos relativamente à restrição da utilização dos telemóveis em contexto escolar, conferindo elevada robustez aos resultados obtidos.

Considerando que, em 2024, o número total de alunos inscritos no ensino básico no município de Oeiras era de 13 555 (Pordata, 2026), podemos concluir que a amostra é estatisticamente representativa da população, com um grau de confiança de 99% e uma margem de erro de apenas 2%, o que confere elevada robustez aos dados concluídos e segurança na generalização dos resultados à população.

A amostra apresenta ainda diversidade relativamente a:

- Idade;
- Género;
- Estabelecimento de ensino;
- Ano de escolaridade;
- Posse e utilização de telemóvel;
- Utilização de redes sociais.

A distribuição dos participantes permitiu assegurar uma representação alargada de diferentes grupos escolares, possibilitando análises comparativas entre perfis distintos de alunos. A caracterização detalhada da amostra encontra-se apresentada no capítulo seguinte.

4.4. Procedimentos de recolha dos dados

A recolha de dados decorreu entre 19 de março e 8 de maio de 2026, através da aplicação online do questionário junto das escolas participantes do Município de Oeiras.

A participação dos alunos foi realizada de forma voluntária, garantindo-se o respeito pelos princípios éticos associados à investigação científica.

Foram assegurados o anonimato dos participantes, a confidencialidade das respostas e a utilização exclusiva dos dados para fins científicos, bem como o cumprimento das normas aplicáveis em matéria de proteção de dados pessoais e Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

Os dados recolhidos foram tratados apenas de forma agregada, impossibilitando a identificação individual dos participantes.

4.5. Estratégia de análise de dados

A análise dos dados foi desenvolvida através de diferentes procedimentos estatísticos, combinando abordagens descritivas, comparativas e exploratórias, de forma a permitir uma compreensão abrangente das experiências escolares e digitais dos alunos.

Numa primeira fase, procedeu-se à realização de análises de estatística descritiva, incluindo distribuições de frequência, medidas de tendência central e indicadores de dispersão, permitindo caracterizar a amostra e descrever os principais padrões observados nas respostas ao questionário.

Posteriormente, foram efetuadas análises comparativas e cruzamentos entre variáveis relevantes, com o objetivo de identificar diferenças entre grupos de alunos e compreender de que forma determinadas características individuais e contextuais se relacionavam com os fenómenos em estudo. As comparações foram realizadas considerando, nomeadamente:

- ano de escolaridade;
- ciclo de ensino;
- género;
- posse de telemóvel próprio;
- utilização prévia do telemóvel na escola;
- utilização de redes sociais.

Numa fase posterior, e com o objetivo de aprofundar a interpretação integrada dos resultados, recorreu-se ao desenvolvimento de indicadores compostos e à aplicação de técnicas de análise multivariada. Em particular, foram construídos índices sintéticos representativos das diferentes dimensões escolares e digitais analisadas, os quais serviram posteriormente de base à análise correlacional e à segmentação dos perfis escolares-digitais.

Para complementar esta abordagem, foram ainda realizadas análises de correlação entre os índices desenvolvidos, permitindo explorar relações entre dimensões escolares, sociais e digitais, bem como procedimentos de análise de clusters para identificação de padrões diferenciados de experiência escolar entre os alunos. Os procedimentos específicos associados à construção dos índices compostos encontram-se descritos na Secção 4.6.

4.6. Desenvolvimento de Índices Analíticos de Experiência Escolar

Para complementar a análise estatística das variáveis individuais recolhidas através do questionário, o estudo recorreu igualmente à construção de um conjunto de índices compostos destinados a representar dimensões mais amplas da experiência escolar e digital dos alunos. Estes indicadores foram desenvolvidos através da agregação de variáveis conceptualmente relacionadas, permitindo sintetizar fenómenos complexos que dificilmente seriam captados através da observação isolada de perguntas individuais.

A utilização de índices possibilitou reduzir a fragmentação analítica dos dados e produzir leituras mais integradas sobre temas como atenção e envolvimento pedagógico, dependência digital escolar, bem-estar emocional, socialização, clima escolar e aceitação das regras.

Em concreto, foram desenvolvidos os seguintes índices:

- Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico (IAEP)
- Índice de Dependência Digital Escolar (IDDE)
- Índice de Bem-Estar Escolar (IBE)
- Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social (IIVS)
- Índice de Clima Escolar Positivo (ICEP)
- Índice de Socialização Positiva (ISP)
- Índice de Aceitação das Regras Escolares (IARE)
- Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel (IRRT)

A construção destes indicadores envolveu várias etapas sequenciais: i) seleção das variáveis constituintes; ii) harmonização das escalas de resposta; iii) normalização dos valores numa escala comum (0–100); iv) cálculo de medidas agregadas para cada dimensão analítica; e v) avaliação da consistência interna através do coeficiente Alpha de Cronbach, quando aplicável.

Estes procedimentos de normalização tiveram como objetivo permitir comparação entre indicadores construídos a partir de escalas de resposta distintas. Assim, todos os índices foram expressos para uma escala comum de 0 a 100 pontos, em que valores mais elevados correspondem a uma maior presença da dimensão medida. A transformação foi realizada através da normalização linear dos valores observados, considerando a amplitude teórica das escalas originais utilizadas em cada conjunto de variáveis. Em termos operacionais, cada índice foi calculado a partir da proporção de respostas consideradas positivas ou indicativas da presença da dimensão analisada (por exemplo, categorias como “Sim”, “Muitas vezes” ou equivalentes, dependendo da formulação de cada pergunta). O resultado foi posteriormente convertido para uma escala percentual (0–100), permitindo facilitar a interpretação e comparação entre diferentes dimensões. Após esta transformação, os valores normalizados foram agregados através do cálculo da média dos itens constituintes de cada índice, garantindo comparabilidade entre dimensões e interpretação consistente dos resultados.

Importa referir que algumas análises apresentadas ao longo do relatório, particularmente aquelas que envolvem índices compostos ou cruzamentos entre múltiplas variáveis, foram realizadas apenas com base nos casos com informação válida para todas as variáveis consideradas em cada análise. Consequentemente, o número de observações (n) poderá variar entre figuras e indicadores, refletindo a exclusão de respostas incompletas (missing values) e não alterações na dimensão da amostra.

Ao longo dos capítulos seguintes, estes índices são apresentados e interpretados nas respetivas secções temáticas e utilizados para aprofundar comparações entre grupos de alunos, identificar padrões de experiência escolar e apoiar posteriormente a construção dos perfis escolares-digitais apresentados no Capítulo 10. O racional metodológico subjacente à articulação entre índices e à definição dos perfis encontra-se detalhado nesse capítulo.

05

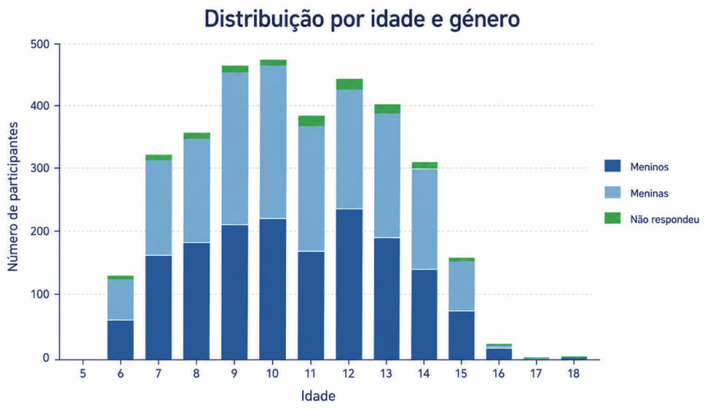
Caracterização da amostra

A amostra do estudo é constituída por 3 427 alunos de diferentes estabelecimentos de ensino do concelho de Oeiras, abrangendo vários níveis de escolaridade do ensino básico (do 1º ao 9º ano) . Os dados foram recolhidos através da aplicação de um questionário online distribuído junto das escolas participantes, permitindo obter informação relativa às características sociodemográficas dos alunos, hábitos de utilização de telemóveis e redes sociais, bem como perceções sobre o impacto do uso de dispositivos móveis no contexto escolar. A amostra apresenta uma distribuição equilibrada em termos de género e inclui estudantes com diferentes idades e anos de escolaridade, proporcionando diversidade e abrangência na análise do fenómeno em estudo. A recolha de dados decorreu entre 19 de março e 8 de maio de 2026.

5.1. Distribuição por idade

A distribuição etária dos participantes evidencia uma maior concentração de alunos entre os 9 e os 13 anos de idade, correspondendo sobretudo aos níveis do ensino básico abrangidos pelo estudo. A média das idades dos respondentes é de 10,5 anos. As idades mais representadas foram os 10 e 12 anos, seguidas dos 9 e 13 anos, verificando-se uma redução progressiva do número de participantes nas faixas etárias mais elevadas. Observa-se igualmente uma menor representação de alunos com 6 anos e acima dos 15 anos. De forma geral, a distribuição das idades revela uma amostra diversificada e adequada à análise das perceções e práticas relacionadas com o uso de telemóveis em contexto escolar, abrangendo diferentes etapas do percurso educativo dos participantes.

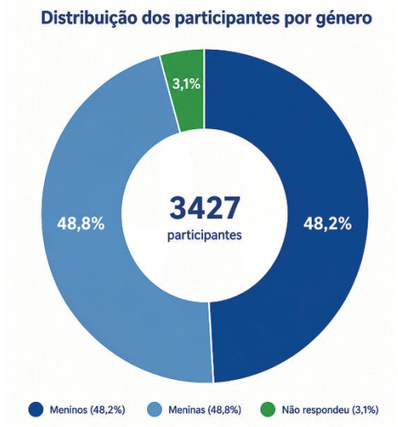
Figura 6. Distribuição da amostra por idade e por género



5.2. Distribuição por género

A distribuição da amostra por género evidencia um equilíbrio entre os participantes, verificando-se uma representação semelhante de meninas e meninos. As meninas constituem 48,8% da amostra (n=1671), enquanto os meninos representam 48,2% (n=1651). Apenas uma pequena percentagem dos participantes optou por não responder à questão relativa ao género (3,1%; n=105). Esta distribuição relativamente homogénea contribui para assegurar maior equilíbrio e comparabilidade nas análises realizadas ao longo do estudo.

Figura 7. Distribuição da amostra por género



5.3. Língua mais falada em casa

A análise da figura 8 sugere uma forte homogeneidade linguística no contexto familiar dos alunos participantes.

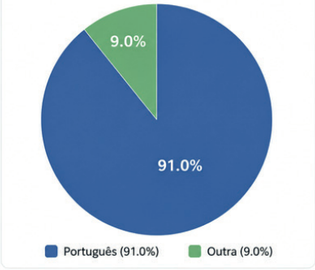
A distribuição da língua predominantemente falada em casa mostra que 91,0% dos alunos (n = 3117) indicam o português como principal língua utilizada no contexto familiar, enquanto apenas 9,0% (n = 310) referem falar predominantemente outra língua. No total, registaram-se 31 línguas distintas.

Este resultado evidencia que a amostra apresenta uma elevada predominância linguística do português, sugerindo um contexto familiar relativamente homogéneo do ponto de vista linguístico. Tal característica pode ter implicações importantes na interpretação dos restantes resultados do estudo, uma vez que a língua falada em casa está frequentemente associada a fatores como integração escolar, processos de comunicação familiar, apoio ao estudo e dinâmicas socioculturais.

No contexto específico do estudo *Phones Off*, esta distribuição permite considerar que os resultados globais observados refletem maioritariamente experiências de alunos inseridos em ambientes familiares onde o português constitui a principal língua de comunicação. Consequentemente, os resultados obtidos poderão apresentar menor influência de fatores associados à diversidade linguística ou a potenciais desafios de integração comunicacional. Contudo, embora o grupo que refere outras línguas represente uma proporção reduzida da amostra (9%), trata-se ainda de um número relevante de participantes (310 alunos).

Figura 8. Língua mais falada em casa pelos participantes

Língua	Frequência absoluta	Percentagem (%)
Português	3117	91.0%
Outra	310	9.0%
Total	3427	100.0%

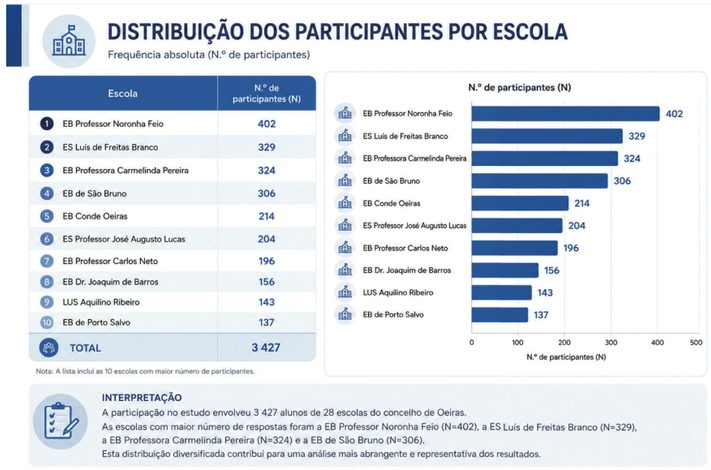


Interpretação
A grande maioria dos alunos (91,0%) refere que a língua mais falada em casa é o português.
Apenas 9,0% dos alunos indicam que falam maioritariamente outra língua em contexto familiar.
Estes resultados mostram que o português é a língua predominante no ambiente familiar da amostra.

5.4. Distribuição por escola

A distribuição dos participantes por escola revela uma participação heterogénea entre os diferentes estabelecimentos de ensino do concelho de Oeiras. Registaram-se respostas de estudantes de 30 escolas distintas. As escolas com maior número de respostas foram a EB Professor Noronha Feio (N=402), a ES Luís de Freitas Branco (N=329), a EB Professora Carmelinda Pereira (N=324) e a EB de São Bruno (N=306), concentrando uma parte significativa da amostra total. Observa-se, no entanto, a presença de um conjunto alargado de escolas com diferentes dimensões de participação, permitindo captar realidades escolares diversificadas. Em termos de distribuição por género, verifica-se uma relativa homogeneidade entre meninos e meninas na maioria das escolas, sendo reduzida a percentagem de alunos que optou por não responder à questão. Esta diversidade de contextos escolares contribui para reforçar a abrangência e a robustez da análise realizada.

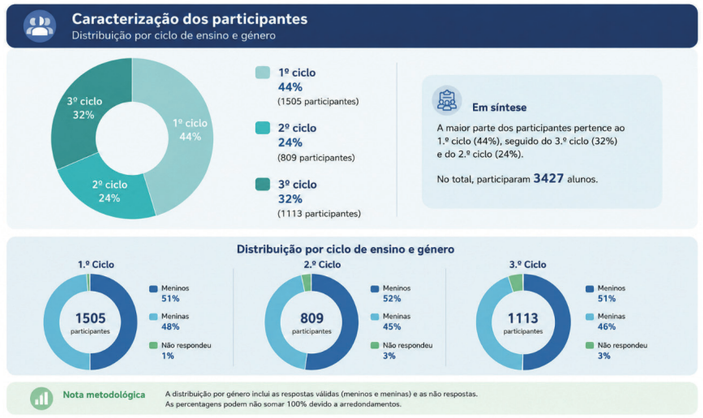
Figura 9. Distribuição dos participantes por escola



5.5. Distribuição por ciclo de estudos e ano de escolaridade

A distribuição por ciclo de ensino e género evidencia uma composição bastante equilibrada entre meninos e meninas nos três ciclos analisados. No 1.º ciclo, participaram 1505 alunos, com uma ligeira predominância de meninas; no 2.º ciclo, a distribuição entre meninos e meninas é praticamente equivalente, num total de 809 participantes; e, no 3.º ciclo, observa-se uma distribuição exatamente equilibrada entre os dois grupos, com 1113 participantes no total. A proporção de alunos que não respondeu à questão do género é reduzida em todos os ciclos, embora seja ligeiramente mais visível no 2.º e no 3.º ciclos. De modo geral, os dados indicam uma amostra equilibrada do ponto de vista do género ao longo dos diferentes ciclos de ensino. Existe, portanto, uma preponderância maior de respostas de alunos do 1º ciclo (44%), seguido do 3º ciclo (32%) e finalmente do 2º ciclo (24%).

Figura 10. Distribuição dos participantes por ciclo de estudo e género



5.6. Posse de telemóvel e redes sociais

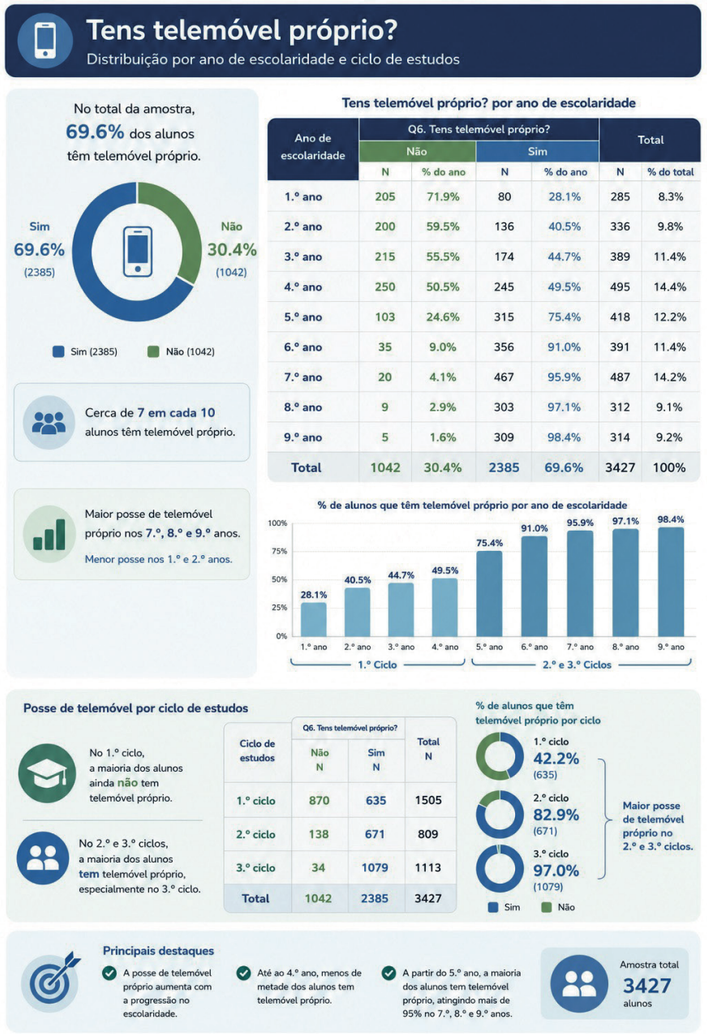
Os resultados evidenciam que a posse de telemóvel próprio constitui uma realidade amplamente disseminada entre os alunos participantes no estudo (Figura 11). Do total de 3 427 alunos, 69,6% (n=2 385) referiram possuir telemóvel próprio, enquanto 30,4% (n=1 042) indicaram não possuir este dispositivo. Isto significa que, aproximadamente, sete em cada dez alunos já têm acesso individual a um telemóvel, sugerindo uma elevada integração destas tecnologias no quotidiano dos estudantes abrangidos pela amostra.

Este resultado assume particular relevância para o estudo, uma vez que a análise dos impactos da restrição do uso de telemóveis em contexto escolar depende, em grande medida, da exposição efetiva dos alunos a estes dispositivos. A elevada taxa de posse observada sugere que, para uma parte significativa dos participantes, o telemóvel não representa apenas um instrumento ocasional de comunicação, mas um elemento potencialmente integrado nas suas rotinas diárias, nas formas de acesso à informação, no entretenimento e nas interações sociais.

A literatura tem vindo a demonstrar que o acesso precoce e frequente a dispositivos móveis pode estar associado a alterações nos padrões de atenção, nos hábitos de estudo e nas dinâmicas relacionais entre pares. Neste contexto, o facto de uma proporção tão expressiva dos alunos possuir telemóvel próprio reforça a pertinência da política analisada, uma vez que a medida incide sobre uma realidade tecnológica efetivamente

presente no universo escolar e não sobre uma utilização residual ou limitada.

Figura 11. Número de estudantes que possuem telemóvel próprio por ano de escolaridade e ciclo de estudos



Importa igualmente destacar que a existência de cerca de 30% dos participantes sem telemóvel próprio revela uma heterogeneidade relevante na amostra. Esta diferença poderá refletir fatores associados à idade dos alunos, às opções parentais relativamente ao acesso às tecnologias ou a condições socioeconómicas diferenciadas. Consequentemente, é expectável que a experiência e os impactos da restrição não sejam uniformes entre todos os estudantes. Enquanto os alunos que possuem telemóvel poderão experienciar alterações mais significativas nas suas rotinas e comportamentos, aqueles que não possuem este dispositivo poderão apresentar perceções distintas relativamente à utilidade, aceitação e efeitos da medida.

Do ponto de vista analítico, esta variável assume ainda importância estratégica porque poderá funcionar como um elemento explicativo em análises posteriores. Será particularmente relevante avaliar se a posse de telemóvel próprio se associa a diferenças ao nível da atenção e envolvimento pedagógico, bem-estar emocional, níveis de dependência digital, interações sociais ou aceitação da política de restrição. Esta análise permitirá compreender se os efeitos identificados ao longo do estudo decorrem apenas da implementação da medida ou se são influenciados pelos diferentes níveis de exposição prévia às tecnologias móveis.

Em termos globais, os resultados sugerem que o estudo se desenvolve num contexto educativo marcado por uma presença significativa da tecnologia móvel na vida dos alunos, reforçando a relevância da investigação para a compreensão dos efeitos que as políticas de limitação do uso do telemóvel poderão produzir no ambiente escolar.

No que concerne à posse do telemóvel por ano de escolaridade e ciclo de estudos, verifica-se que a posse do dispositivo varia fortemente com a idade e o ciclo de ensino, o que ajuda a explicar muitas das diferenças observadas ao longo do relatório.

Nos primeiros anos, a posse de telemóvel é relativamente reduzida já que, até ao 4.º ano, menos de metade dos alunos possui telemóvel próprio (no 1º ano, apenas 28% dos alunos). O cenário altera-se de forma muito marcada a partir da transição para o 2.º ciclo. No 5.º ano, a posse sobe para 75,4%, o que representa um aumento de quase 26 pontos percentuais face ao ano anterior. A partir daí, os valores tornam-se muito elevados, aumentando sucessivamente de 91% no 6º ano para 98,4% no 9º ano. Ou seja, nos anos finais do ensino básico, praticamente todos os alunos têm telemóvel próprio. Estes resultados mostram que a posse de telemóvel praticamente duplica entre o 1.º e o 2.º ciclo e se torna quase universal no 3.º ciclo.

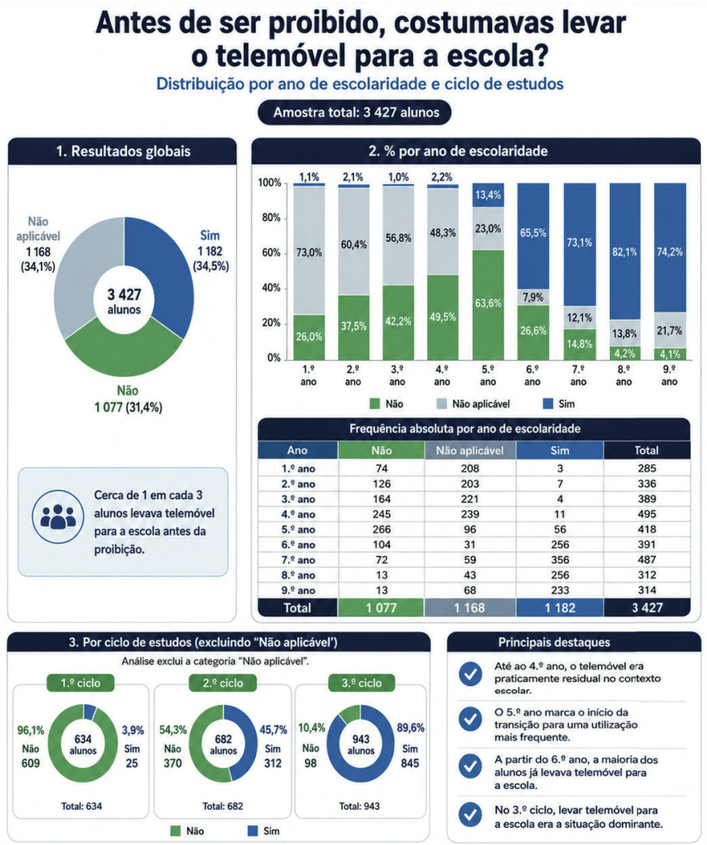
Verifica-se, assim, uma verdadeira mudança estrutural entre o 4.º e o 5.º ano, momento em que a maioria dos alunos passa a ter telemóvel próprio. Este resultado é particularmente relevante porque coincide com vários dos pontos de viragem identificados ao longo do estudo: diminuição da aceitação da medida, aumento da preferência por regras mais flexíveis, maior resistência à proibição e alterações nos padrões de socialização e de utilização digital.

A análise das respostas relativas à utilização do telemóvel em contexto escolar antes da implementação da medida de restrição revela que a presença destes dispositivos no quotidiano escolar já constitui uma realidade bastante disseminada entre os alunos que possuem telemóvel próprio (Figura 12). Entre os 2 259 alunos aos quais esta questão era aplicável, 52,3% (n=1 182) referiram que levavam o telemóvel para a escola antes da proibição, enquanto 47,7% (n=1 077) indicaram que não o faziam.

Apesar da diferença entre os dois grupos não ser muito acentuada, os resultados mostram que existia uma ligeira predominância de alunos que integravam o telemóvel na sua rotina escolar diária, sugerindo que estes dispositivos desempenhavam um papel relevante para uma parte significativa dos estudantes mesmo em contexto escolar. Este resultado é particularmente relevante para a interpretação dos impactos observados ao longo do estudo, uma vez que a introdução de uma política de restrição tende a produzir efeitos distintos consoante os hábitos de utilização existentes antes da sua implementação.

Os alunos que anteriormente levavam o telemóvel para a escola constituem um grupo potencialmente mais exposto às alterações provocadas pela medida, uma vez que a restrição poderá ter implicado mudanças diretas nos seus comportamentos diários, nos padrões de interação social, nas rotinas durante os intervalos e nas estratégias de gestão do tempo e do entretenimento em contexto escolar. Pelo contrário, para os alunos que já não tinham o hábito de transportar o telemóvel para a escola, a medida poderá ter representado uma alteração menos significativa do ponto de vista comportamental.

Figura 12. Número de estudantes que levava telemóvel para a escola antes da proibição, por ano de escolaridade e ciclo de estudos



Este resultado sugere que a política implementada não incidiu sobre uma realidade homogénea. A coexistência de alunos com padrões distintos de utilização evidencia a necessidade de interpretar os efeitos da medida de forma diferenciada, considerando que a adaptação à restrição poderá variar em função dos hábitos digitais previamente existentes.

A análise por ano de escolaridade evidencia diferenças muito marcadas. Nos primeiros anos, levar telemóvel para a escola era uma prática residual. Entre o 1.º e o 4.º ano, a percentagem de alunos que referiu levar o telemóvel varia apenas entre 1,0% e 2,2%, revelando que, no 1.º ciclo, o telemóvel estava praticamente ausente do quotidiano escolar da maioria dos alunos. Nestes anos, assume particular expressão a categoria "não aplicável", sobretudo no 1.º ano, onde representa 73,0% das respostas, refletindo a menor posse de telemóvel próprio entre os alunos mais novos.

O 5.º ano surge como um momento de transição. Embora a maioria dos alunos deste ano ainda refira que não levava

telemóvel para a escola (63,6%), a proporção dos que o faziam sobe para 13,4%, valor claramente superior ao observado nos anos anteriores. Esta alteração antecipa a mudança mais expressiva que ocorre a partir do 6.º ano.

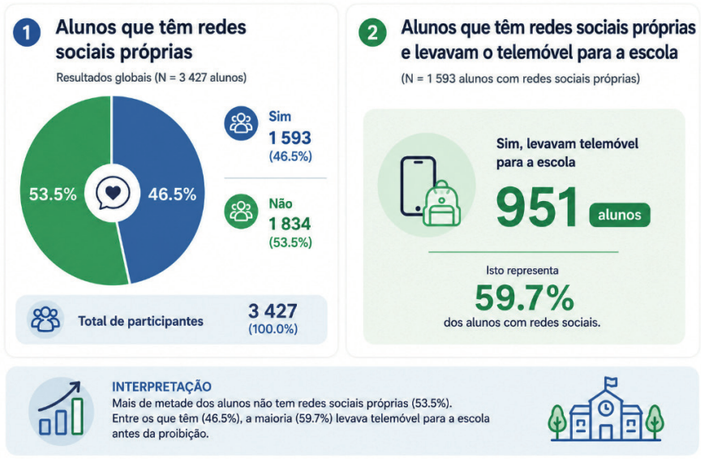
A partir do 6.º ano, o padrão altera-se de forma muito significativa. No 6.º ano, 65,5% dos alunos indicam que levavam telemóvel para a escola antes da proibição. Esta proporção aumenta para 73,1% no 7.º ano e atinge o valor mais elevado no 8.º ano, com 82,1%. No 9.º ano, apesar de se observar uma ligeira descida, a percentagem mantém-se muito elevada, situando-se nos 74,2%. Estes resultados mostram que, nos anos mais avançados, o transporte do telemóvel para a escola era já uma prática dominante antes da implementação da medida.

A leitura por ciclo de estudos reforça esta tendência. Quando se exclui a categoria "não aplicável", observa-se que, no 1.º ciclo, apenas 3,9% dos alunos levavam telemóvel para a escola, enquanto 96,1% não o faziam. No 2.º ciclo, a situação torna-se mais equilibrada, com 45,7% dos alunos a indicar que levava telemóvel e 54,3% a referir que não levava. Já no 3.º ciclo, o padrão inverte-se claramente: 89,6% dos alunos que responderam de forma aplicável indicaram que levavam telemóvel para a escola antes da proibição, face a apenas 10,4% que não o faziam.

Estes resultados são particularmente relevantes para a interpretação global do estudo, uma vez que mostram que a medida de restrição não teve o mesmo significado para todos os alunos. Para os alunos mais novos, sobretudo do 1.º ciclo, a proibição incidiu sobre uma prática ainda pouco presente no seu quotidiano escolar. Pelo contrário, para os alunos do 3.º ciclo, a medida implicou uma alteração muito mais direta das rotinas, dado que a grande maioria já levava telemóvel para a escola antes da sua proibição.

Globalmente, estes resultados sugerem igualmente que o debate em torno da utilização dos telemóveis na escola não deve ser interpretado apenas numa lógica dicotómica entre utilização e proibição, mas também considerando a diversidade de práticas e de perfis de utilização existentes entre os alunos. A compreensão destas diferenças poderá constituir um elemento importante para a definição de estratégias futuras de educação digital e de políticas escolares mais ajustadas às necessidades dos diferentes grupos de estudantes.

Figura 13. Número de estudantes que possuem redes sociais e levavam o telemóvel para a escola



Os resultados mostram que 46,5% dos alunos (n=1 593) referem possuir redes sociais próprias, enquanto 53,5% (n=1 834) indicam não possuir. Apesar de a maioria dos participantes não ter ainda acesso a redes sociais próprias, observa-se que uma proporção muito significativa dos alunos já se encontra integrada em ambientes digitais e plataformas de interação social online. Tendo em consideração a faixa etária predominante da amostra, este resultado sugere que o contacto com ecossistemas digitais e redes de comunicação ocorre de forma relativamente precoce para uma parte considerável dos estudantes. Importa ainda referir que, de um total de 2385 alunos que possuem telemóvel próprio, apenas 1512 (63,4%) têm redes sociais. Há ainda 81 alunos que não têm telemóvel, mas têm redes sociais, indicando que podem aceder às mesmas em computadores, tablets ou telemóveis pertencentes a outros.

A análise torna-se ainda mais relevante quando se observa o cruzamento entre a utilização de redes sociais e os hábitos relacionados com a presença do telemóvel na escola. Entre os alunos que afirmaram possuir redes sociais próprias, 951 estudantes, correspondendo a 59,7% deste grupo, referiram que levavam o telemóvel para a escola antes da implementação da restrição. Este resultado sugere uma associação potencialmente importante entre a utilização de redes sociais e a presença do dispositivo móvel no contexto escolar.

Embora os dados não permitam estabelecer relações de causalidade, é plausível admitir que o telemóvel funcionasse, para muitos destes alunos, como o principal meio de acesso às redes sociais durante o período escolar. Este aspeto é particularmente relevante para o enquadramento do estudo, uma

vez que sugere que a política de restrição poderá ter produzido efeitos que vão além da simples redução do acesso ao dispositivo físico, podendo igualmente influenciar padrões de utilização digital, hábitos de comunicação e formas de interação social entre os estudantes.

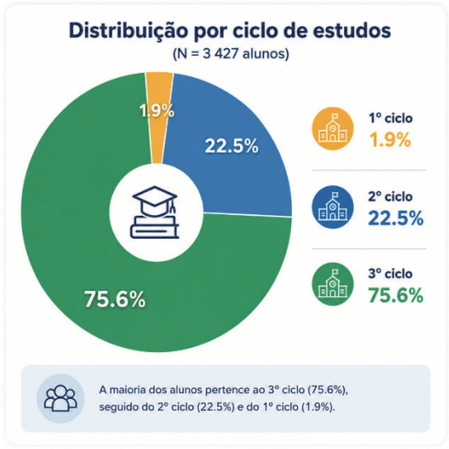
Do ponto de vista da literatura, a utilização intensiva de redes sociais em idades mais jovens tem sido frequentemente associada a maior exposição a estímulos constantes, necessidade de conectividade permanente, procura de validação social e maior suscetibilidade a fenómenos como distração, ansiedade ou dependência digital. Neste contexto, a elevada proporção de alunos com redes sociais que transportavam o telemóvel para a escola reforça a pertinência de analisar, nas secções seguintes, se estes estudantes apresentam diferenças relativamente a indicadores de atenção e envolvimento pedagógico, bem-estar emocional, dependência digital e aceitação das regras escolares.

Os resultados sugerem que a discussão em torno da restrição dos telemóveis não deve centrar-se apenas no dispositivo em si, mas também nas práticas digitais que lhe estão associadas. O telemóvel pode representar simultaneamente um instrumento tecnológico e uma porta de entrada para ecossistemas digitais mais complexos, como redes sociais, plataformas de vídeo e formas de comunicação permanente. Assim, compreender a relação entre posse de redes sociais e utilização do telemóvel em contexto escolar poderá contribuir para interpretar de forma mais consistente os efeitos observados ao longo do estudo e apoiar futuras estratégias de promoção de bem-estar e literacia digital nas escolas.

A análise da distribuição por ciclo de estudos dos 951 alunos que possuem redes sociais próprias e que levavam o telemóvel para a escola evidencia uma concentração muito significativa no 3.º ciclo, que representa 75,6% deste grupo. O 2.º ciclo corresponde a 22,5%, enquanto o 1.º ciclo apresenta uma representação bastante residual (1,9%).

Este resultado apresenta elevada relevância para o estudo, uma vez que sugere que a conjugação entre presença em redes sociais e transporte do telemóvel para a escola aumenta substancialmente nos níveis de escolaridade mais avançados. Tal poderá refletir mudanças associadas à progressiva autonomia dos alunos, ao aumento do acesso individual a dispositivos móveis e à intensificação da utilização de plataformas digitais à medida que a idade avança.

Figura 14. Número de estudantes que possuem redes sociais por ciclo de estudos



A forte predominância do 3.º ciclo pode indicar que estes estudantes estão potencialmente mais expostos a padrões de utilização digital mais intensivos, caracterizados por maior frequência de comunicação online, interação em redes sociais e necessidade de conectividade permanente. Em consequência, é plausível admitir que este grupo possa apresentar maior sensibilidade aos efeitos decorrentes das medidas de restrição do uso do telemóvel, quer ao nível da adaptação comportamental, quer relativamente a dimensões como atenção em contexto de aula, dependência digital, bem-estar emocional ou relações sociais entre pares.

Por outro lado, a reduzida expressão do 1.º ciclo sugere que o acesso combinado a redes sociais próprias e ao transporte regular do telemóvel para a escola é menos frequente entre os alunos mais novos. Este resultado poderá refletir um maior controlo parental sobre o acesso às tecnologias ou diferenças naturais associadas às etapas de desenvolvimento e maturidade digital.

Os dados reforçam a importância de evitar abordagens uniformes na implementação de políticas relacionadas com o uso de telemóveis em contexto escolar. Os dados sugerem que os efeitos da medida poderão ser diferenciados entre ciclos de ensino, sendo expectável que os alunos mais velhos apresentem necessidades, padrões de utilização e desafios específicos que justificam estratégias complementares, nomeadamente ao nível da literacia digital, gestão do uso das redes sociais e promoção do bem-estar digital.

06

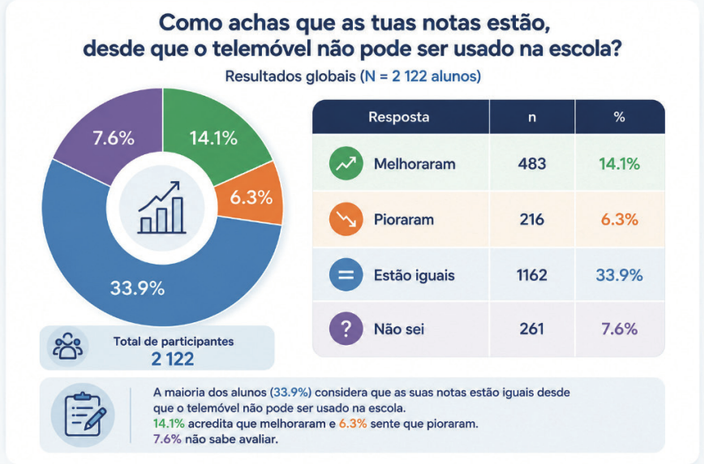
Impacto na aprendizagem e atenção

6.1. Evolução percebida das notas

Relativamente ao impacto da proibição do uso de telemóveis nas notas escolares, a maioria dos alunos (33,9%) considera que o seu desempenho académico se manteve estável, enquanto 14,1% refere que as notas melhoraram após a implementação da medida. Apenas uma minoria dos participantes (6,3%) indica que as notas pioraram. Observa-se ainda que 7,6% dos alunos afirmam não conseguir avaliar este impacto, enquanto 38,1% assinalam a opção "Não aplicável", situação que poderá estar associada sobretudo aos alunos dos ciclos mais iniciais, onde a avaliação formal das notas é menos evidente ou menos facilmente percecionada pelos próprios estudantes. De forma geral, os resultados sugerem uma perceção predominantemente neutra ou positiva relativamente aos efeitos da restrição do uso de telemóveis no desempenho escolar.

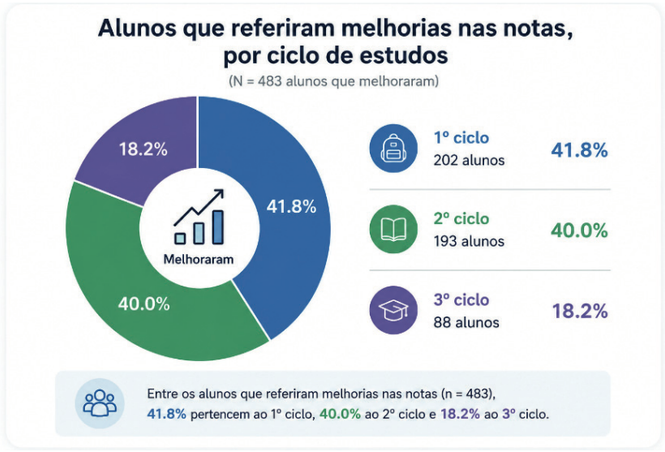
Importa salientar que esta análise incide sobre perceções auto-reportadas dos alunos e não sobre resultados académicos objetivos ou registos escolares formais. Ainda assim, a dimensão percecionada assume elevada relevância no contexto educativo, uma vez que as perceções influenciam diretamente atitudes, motivação, envolvimento escolar e aceitação das regras implementadas. Compreender a forma como os próprios alunos interpretam os impactos da medida permite captar dimensões subjetivas da experiência escolar que dificilmente seriam observáveis apenas através de indicadores quantitativos tradicionais, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos efeitos da política de restrição do uso de telemóveis nas escolas.

Figura 15. Perceção da evolução das notas após a proibição dos telemóveis em contexto escolar



A análise da distribuição por ciclo de estudos dos alunos que referiram melhorias nas notas evidencia que estas perceções positivas surgem sobretudo nos níveis de escolaridade mais baixos. Entre os alunos que indicaram uma melhoria no desempenho académico, 202 pertencem ao 1.º ciclo, 193 ao 2.º ciclo e 88 ao 3.º ciclo.

Figura 16. Número de estudantes que percecionaram melhoria nas notas, por ciclo de estudos



É nos 1.º e 2.º ciclos que se observa um maior número absoluto de alunos a reportar melhorias. Este resultado poderá sugerir que os alunos mais novos beneficiam de forma mais evidente da redução de estímulos distratores associados ao telemóvel, podendo apresentar ganhos mais imediatos ao nível da atenção, concentração e envolvimento nas atividades escolares. Estes dados reforçam a importância de analisar os efeitos da medida de forma diferenciada por ciclo de ensino, uma vez que o impacto da restrição parece não ser uniforme entre grupos etários distintos.

6.2. Atenção e participação nas aulas

6.2.1. Distração devido aos telemóveis

Nesta secção, pretende-se avaliar de que forma a utilização do telemóvel em contexto escolar influencia a atenção, a distração e os níveis de participação nas aulas, e o impacto que a sua proibição tem tido nestas dimensões.

A primeira análise centra-se no impacto que a presença e utilização do telemóvel, próprio ou dos colegas, podia exercer nos níveis de distração dos alunos durante as aulas.

Figura 17. Distração devido aos telemóveis antes da proibição



Os resultados mostram que a grande maioria dos alunos não percecionava os telemóveis como uma fonte frequente de distração durante as aulas, mesmo num contexto em que a sua utilização era permitida na escola. Entre os 1 956 alunos aos quais a questão era aplicável, 85,0% (n=1 663) referiram que nunca ficavam distraídos nas aulas por causa dos telemóveis (próprios ou dos colegas). Por sua vez, 13,1% (n=256) indicaram que isso acontecia às vezes, enquanto apenas 1,9% (n=37) afirmaram que ocorria muitas vezes.

À primeira vista, estes resultados podem parecer contrariar uma perceção frequentemente associada ao debate público sobre o uso de telemóveis em contexto escolar, segundo a qual a simples presença destes dispositivos gera inevitavelmente elevados níveis de distração. Os dados sugerem que a distração direta associada ao telemóvel não era percecionada como um fenómeno generalizado pelos próprios alunos. Pelo contrário, a maioria afirma que os telemóveis não interferiam de forma recorrente na sua atenção durante as aulas.

Contudo, este resultado deve ser interpretado com cautela. A informação recolhida corresponde à perceção subjetiva dos alunos e não a uma medição objetiva da atenção ou do comportamento em sala de aula. A literatura mostra que muitos processos de distração ocorrem de forma pouco consciente, sendo frequente que os indivíduos subestimem o impacto que determinadas fontes de estímulo exercem sobre a sua capacidade de concentração. Assim, a reduzida perceção de distração não significa necessariamente ausência de efeitos reais sobre a atenção ou sobre o desempenho escolar.

É igualmente relevante observar que cerca de um em cada sete alunos (15%) admite que os telemóveis constituíam pelo menos uma fonte ocasional de distração (“Às vezes” ou “Muitas vezes”). Embora esta proporção seja claramente minoritária, representa ainda um grupo numericamente expressivo de estudantes. Este resultado sugere que, mesmo não sendo um fenómeno transversal, a presença dos telemóveis poderia afetar a experiência educativa de uma parte relevante da população escolar.

Do ponto de vista do estudo, esta evidência é particularmente importante porque sugere que os impactos associados à política de restrição poderão não decorrer apenas da eliminação de distrações diretas durante a aula. Outros mecanismos podem estar envolvidos, como alterações nos padrões de socialização nos intervalos, mudanças nos hábitos de utilização tecnológica, redução da necessidade de monitorização constante do dispositivo ou melhorias mais subtis nos níveis de envolvimento e disponibilidade cognitiva dos alunos.

Em termos globais, os resultados apontam para uma realidade mais complexa do que uma relação direta entre telemóvel e distração. Em vez de indicar um efeito universal e imediato, os dados sugerem que o impacto do uso do telemóvel em contexto escolar poderá variar em função das características dos alunos, dos seus hábitos digitais e da forma como integram a tecnologia no seu quotidiano escolar.

Figura 18. Distração devido aos telemóveis antes da proibição por ano de escolaridade



Frequência absoluta das respostas (N) por ano de escolaridade

Quando se podia levar telemóvel para a escola, ficavas distraído nas aulas por causa de telemóveis (o teu ou o dos colegas)?	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Às vezes	6	15	10	8	12	41	63	41	60	256
Muitas vezes	2	7	4	1	4	7	3	4	5	37
Nunca	23	68	90	184	262	299	344	213	180	1 663
Total	31	90	104	193	278	347	410	258	245	1 956

Total de alunos: 3 427

A análise da distribuição das respostas por ano de escolaridade revela que, independentemente do ano frequentado, a maioria dos alunos refere que nunca ficava distraída nas aulas devido ao uso de telemóveis - próprios ou dos colegas. Esta tendência mantém-se transversalmente ao longo de todos os anos escolares analisados, sugerindo que a perceção de distração associada ao telemóvel não constituía, para a maioria dos participantes, uma experiência frequente em contexto de sala de aula.

Contudo, a observação detalhada dos resultados evidencia algumas diferenças relevantes entre anos de escolaridade. Nos anos iniciais, sobretudo entre o 1.º e o 5.º ano, verifica-se uma predominância particularmente elevada da resposta “Nunca”, indicando níveis reduzidos de distração percebida. Em contraste, a partir dos anos mais avançados - particularmente entre o 6.º e o 9.º ano - observa-se um aumento gradual da proporção de alunos que refere ficar distraída “Às vezes”, embora esta continue a representar uma minoria das respostas.

Por outro lado, a categoria “Muitas vezes” apresenta valores muito reduzidos em todos os anos escolares, indicando que a distração frequente associada aos telemóveis não parece constituir uma realidade generalizada entre os participantes. Assim, embora possam existir episódios ocasionais de distração, os dados não sugerem a existência de um padrão persistente ou intenso de interferência dos telemóveis no contexto das aulas.

Do ponto de vista do estudo, este resultado assume particular interesse porque sugere que os potenciais efeitos positivos da política de restrição do telemóvel poderão não decorrer exclusivamente da redução de distrações diretas em sala de aula. Considerando que a maioria dos alunos já percecionava níveis reduzidos de distração antes da implementação da medida, os efeitos observados noutras dimensões - como atenção, bem-estar, socialização ou envolvimento escolar - poderão estar relacionados com mecanismos mais amplos do que a simples eliminação de interrupções durante as aulas.

Adicionalmente, o aumento gradual das respostas “Às vezes” nos anos mais avançados poderá refletir transformações associadas ao percurso escolar, como maior autonomia digital, maior utilização de redes sociais e intensificação dos hábitos de comunicação online. Este padrão reforça a importância de considerar diferenças entre grupos etários na interpretação dos resultados, uma vez que a relação com os dispositivos móveis parece evoluir ao longo da escolaridade.

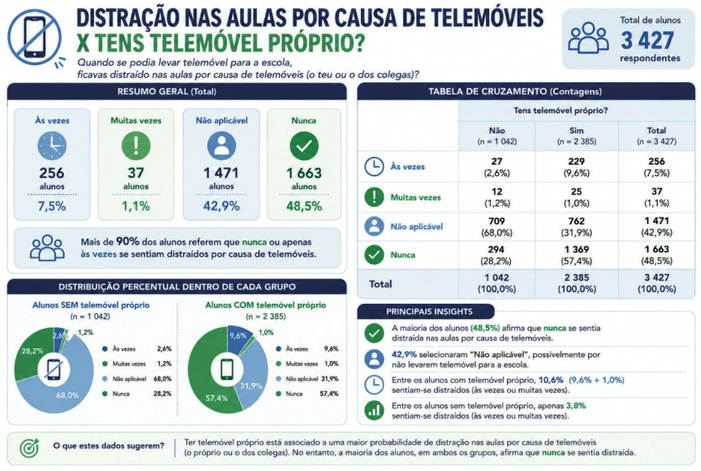
A análise do cruzamento entre a distração nas aulas causada por telemóveis e a posse de telemóvel próprio evidencia diferenças importantes entre os grupos analisados, sugerindo que a relação quotidiana com o dispositivo pode influenciar a forma como os alunos experienciam potenciais fontes de distração em

contexto escolar.

Importa, numa primeira leitura, considerar que a categoria "Não aplicável" representa 42,9% da amostra (n=1 471), refletindo alunos para os quais a questão não se aplicava, nomeadamente porque não levavam telemóvel para a escola. Assim, para interpretar adequadamente os padrões de distração, a análise deve focar-se sobretudo nas respostas que traduzem efetivamente a experiência dos alunos relativamente à presença de telemóveis no contexto escolar.

Observa-se que, independentemente da posse de telemóvel próprio, a resposta predominante continua a ser "Nunca", indicando que a maioria dos participantes não percecionava os telemóveis como uma fonte frequente de distração durante as aulas. Contudo, surgem diferenças relevantes entre os grupos.

Figura 19. Distração devido aos telemóveis antes da proibição em alunos que possuem telemóvel próprio



Entre os alunos que não possuem telemóvel próprio (n=1 042), apenas 3,8% (resultado da soma de 2,6% – "Às vezes" e 1,2% – "Muitas vezes") referem sentir distração causada por telemóveis. Em contraste, entre os alunos que possuem telemóvel próprio (n=2 385), essa proporção aumenta para 10,6% (9,6% + 1,0%), representando um valor quase três vezes superior.

Embora estes valores permaneçam relativamente reduzidos em termos absolutos, a diferença entre grupos é particularmente relevante do ponto de vista interpretativo. Os resultados sugerem que os alunos que possuem telemóvel próprio têm maior probabilidade de reconhecer episódios de distração associados a dispositivos móveis, sejam os seus próprios ou os dos colegas.

Uma possível explicação prende-se com o facto de a posse de telemóvel próprio estar frequentemente associada a uma maior intensidade de utilização tecnológica, maior exposição a redes sociais, maior frequência de comunicação digital e maior integração do dispositivo nas rotinas diárias. Neste contexto, o telemóvel pode assumir um papel mais central no quotidiano destes alunos, aumentando a suscetibilidade a estímulos digitais concorrentes durante o período escolar.

Contudo, importa destacar um aspeto particularmente interessante: mesmo entre os alunos que possuem telemóvel próprio, a maioria (57,4%) continua a afirmar que nunca se sentia distraída nas aulas devido aos telemóveis. Este resultado sugere que a relação entre a presença do dispositivo e a distração não é linear nem automática. A simples posse do telemóvel não implica necessariamente níveis elevados de distração, podendo existir mecanismos de autorregulação, padrões de utilização distintos ou características individuais que moderam este efeito.

Esta evidência reforça uma conclusão importante: os impactos das políticas de restrição do telemóvel parecem depender não apenas da existência do dispositivo, mas também do tipo de relação que os alunos desenvolvem com a tecnologia. Os resultados apontam para a existência de perfis distintos de utilização digital, sugerindo que medidas uniformes poderão produzir efeitos diferenciados entre grupos de estudantes.

Estes dados reforçam a necessidade de complementar medidas restritivas com ações orientadas para a literacia digital, gestão da atenção e promoção de hábitos tecnológicos equilibrados, particularmente entre alunos com maior utilização e maior integração do telemóvel no seu quotidiano.

Figura 20. Distração devido aos telemóveis antes da proibição em alunos que levavam telemóvel para a escola



A análise da relação entre a distração nas aulas causada por telemóveis e o facto de os alunos levarem ou não telemóvel para a escola revela diferenças claras entre os grupos analisados, sugerindo que a exposição direta ao dispositivo em contexto escolar está associada a níveis mais elevados de distração percebida.

Entre os alunos que levavam telemóvel para a escola (n=1 182), 16,5% referem sentir-se distraídos (15,1% "Às vezes" e 1,4% "Muitas vezes"). Em contraste, entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola (n=1 077), essa proporção reduz-se para 6,5% (5,3% "Às vezes" e 1,2% "Muitas vezes"). Isto significa que os alunos que levavam telemóvel apresentavam uma probabilidade de reportar distração aproximadamente 2,5 vezes superior à observada nos alunos que não o levavam.

Apesar desta diferença, a resposta predominante em ambos os grupos continua a ser "Nunca", indicando que a maioria dos alunos não percecionava os telemóveis como uma fonte frequente de distração. A proporção de alunos que afirma nunca sentir distração é elevada entre os que não levavam telemóvel para a escola (61,6%) e ainda mais elevada entre os que levavam (75,4%) . Ainda assim, o padrão geral aponta para níveis mais elevados de distração entre os alunos com maior contacto direto com o dispositivo.

Do ponto de vista do estudo, este resultado é particularmente relevante porque sugere que o impacto do telemóvel não parece estar relacionado apenas com a sua posse, mas sobretudo com a sua presença efetiva no contexto escolar. A proximidade física do dispositivo pode aumentar a exposição a estímulos concorrentes - notificações, mensagens, curiosidade em verificar o telemóvel ou utilização dos colegas - criando oportunidades adicionais para interrupções da atenção.

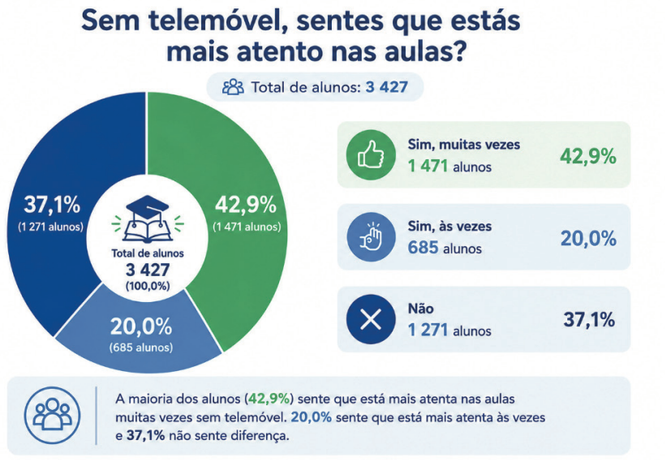
Estes resultados reforçam também uma ideia observada noutras análises do estudo: muitos alunos não identificam níveis elevados de distração explícita, mas grupos com maior contacto com dispositivos móveis tendem a apresentar indicadores menos favoráveis em dimensões relacionadas com atenção, concentração e envolvimento escolar.

Em termos globais, a evidência sugere que a presença do telemóvel na escola parece estar associada a maior probabilidade de distração, ainda que a magnitude desse efeito seja moderada. Este resultado reforça a hipótese de que políticas de restrição podem contribuir para reduzir fontes adicionais de dispersão em contexto de aprendizagem, particularmente entre alunos mais expostos ao uso quotidiano do dispositivo.

6.2.2. Impacto nos níveis de atenção

Quando questionados relativamente aos efeitos da restrição do telemóvel na sua capacidade de atenção em contexto de sala de aula, os resultados sugerem uma apreciação globalmente positiva. Do total de 3 427 participantes, 42,9% (n=1 471) referem que, sem telemóvel, se sentem mais atentos nas aulas muitas vezes, enquanto 20,0% (n=685) indicam que isso acontece às vezes. Em conjunto, isto significa que 62,9% dos alunos percecionam algum nível de melhoria na atenção após a retirada do telemóvel do contexto escolar. Por outro lado, 37,1% (n=1 271) consideram que a ausência do dispositivo não produziu alterações na sua capacidade de atenção.

Figura 21. Perceção do aumento da atenção nas aulas sem telemóvel



Este resultado aponta para uma tendência distinta da observada na questão anterior, relativa à distração direta causada pelos telemóveis. Embora a maioria dos alunos tenha referido anteriormente que não ficava frequentemente distraída nas aulas devido ao telemóvel, uma proporção bastante superior indica agora sentir-se mais atenta quando o dispositivo deixa de estar presente. Esta aparente diferença sugere que o impacto do telemóvel na atenção poderá não se manifestar apenas através de distrações explícitas e facilmente reconhecidas pelos alunos.

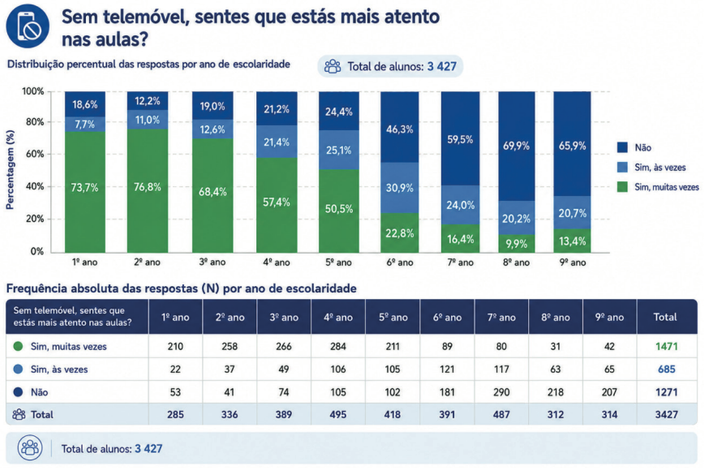
Uma possível interpretação é que a presença do telemóvel pode gerar formas de interferência mais subtis, relacionadas com a disponibilidade cognitiva, a antecipação de notificações, a atenção dividida ou a necessidade de monitorização constante do dispositivo, mesmo quando este não está a ser utilizado ativamente. Assim, os alunos podem não identificar o telemóvel como uma fonte direta de distração, mas podem reconhecer melhorias na sua capacidade de concentração quando esse elemento deixa de estar presente no ambiente escolar.

Do ponto de vista pedagógico, este resultado é particularmente relevante porque a atenção constitui uma condição essencial para processos de aprendizagem, participação e retenção de informação. O facto de quase dois terços dos alunos associarem a ausência do telemóvel a uma maior atenção sugere que a medida poderá produzir benefícios que ultrapassam a simples redução do uso do dispositivo, influenciando dimensões mais amplas do funcionamento escolar.

Contudo, importa também considerar que mais de um terço dos alunos não perceciona qualquer diferença na atenção, indicando que os efeitos da medida podem não ser uniformes entre todos os estudantes. É possível que fatores como hábitos digitais, níveis de dependência tecnológica, idade, ciclo de ensino ou características individuais influenciem a forma como os alunos experienciam a ausência do telemóvel.

Em termos globais, desta evidência aponta para que o impacto das políticas de restrição do telemóvel não se limite à eliminação de distrações visíveis, podendo também contribuir para alterações mais subtis nos níveis de atenção e envolvimento dos alunos em contexto educativo.

Figura 22. Perceção do aumento da atenção nas aulas sem telemóvel, por ano de escolaridade



Frequência absoluta das respostas (N) por ano de escolaridade

Sem telemóvel, sentes que estás mais atento nas aulas?	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Sim, muitas vezes	210	258	266	284	211	89	80	31	42	1471
Sim, às vezes	22	37	49	106	105	121	117	63	65	685
Não	53	41	74	105	102	181	290	218	207	1271
Total	285	336	389	495	418	391	487	312	314	3427

Total de alunos: 3 427

Os resultados mostram que a perceção de aumento da atenção na ausência do telemóvel varia ao longo dos anos de escolaridade. Nos anos iniciais, observa-se uma predominância clara da resposta “Sim, muitas vezes”, indicando que os alunos mais novos parecem reconhecer com maior intensidade benefícios associados à ausência do dispositivo em contexto de aula. Esta tendência é particularmente evidente entre o 1.º e o 5.º ano, onde esta resposta representa a categoria dominante.

Contudo, à medida que se avança na escolaridade, verifica-se uma alteração progressiva deste padrão. Nos anos mais avançados, sobretudo entre o 6.º e o 9.º ano, aumenta a proporção de alunos que responde “Sim, às vezes” e “Não”, sugerindo que o efeito positivo da ausência do telemóvel na atenção é percecionado de forma menos intensa ou menos consistente pelos alunos mais velhos.

A análise evidencia também que os 7.º, 8.º e 9.º anos apresentam os valores absolutos mais elevados na categoria “Não” (290, 218 e 207 alunos, respetivamente). Este resultado pode indicar que os alunos mais velhos desenvolvem mecanismos distintos de gestão da atenção ou apresentam padrões de utilização tecnológica mais integrados nas suas rotinas quotidianas, tornando menos evidente a perceção de melhorias imediatas decorrentes da ausência do dispositivo.

Ainda assim, mesmo nos anos mais avançados, continua a existir um número expressivo de alunos que refere sentir-se mais atento sem telemóvel. Isto sugere que os efeitos da medida não desaparecem com a progressão escolar, embora a sua intensidade percebida possa variar em função da idade e dos hábitos digitais.

Em termos globais, estes resultados reforçam a ideia de que os impactos da restrição do telemóvel não são homogéneos entre diferentes grupos etários, sendo importante considerar diferenças associadas ao desenvolvimento, autonomia digital e padrões de utilização tecnológica na interpretação dos resultados do estudo.

A análise da relação entre a distração nas aulas causada pelos telemóveis e a posse de telemóvel próprio revela diferenças relevantes entre os grupos analisados, sugerindo que a proximidade e utilização mais frequente do dispositivo podem influenciar a experiência dos alunos em contexto escolar.

Numa primeira leitura, verifica-se que a resposta predominante continua a ser "Nunca", indicando que a maioria dos participantes não percecionava os telemóveis - próprios ou dos colegas - como uma fonte frequente de distração durante as aulas. Contudo, a análise por grupos evidencia padrões distintos.

Entre os alunos que não possuem telemóvel próprio (n=1 042), apenas 3,8% referem sentir distração nas aulas (2,6% "Às vezes" e 1,2% "Muitas vezes"), enquanto 28,2% afirmam que nunca se sentiam distraídos. Em contraste, entre os alunos que possuem telemóvel próprio (n=2 385), a proporção dos que referem episódios de distração aumenta para 10,6% (9,6% "Às vezes" e 1,0% "Muitas vezes"), valor quase três vezes superior ao observado nos alunos sem telemóvel.

Apesar desta diferença, importa destacar que mesmo entre os alunos com telemóvel próprio a resposta mais frequente continua a ser "Nunca" (57,4%), sugerindo que a simples posse do dispositivo não conduz automaticamente a níveis elevados de distração. Este resultado indica que a relação entre telemóvel e atenção em sala de aula é mais complexa do que uma associação direta entre presença do dispositivo e perda de concentração.

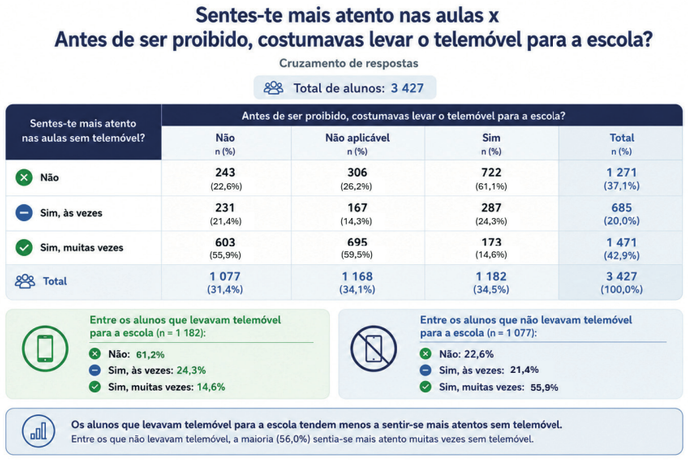
Ainda assim, a diferença entre os grupos sugere que a posse do telemóvel poderá estar associada a uma maior exposição a estímulos digitais e a hábitos de utilização mais intensos. Os alunos com telemóvel próprio tendem a integrar o dispositivo de forma mais consistente nas suas rotinas diárias, seja através da comunicação, redes sociais ou entretenimento digital, o que pode aumentar a suscetibilidade a interrupções e a processos de atenção dividida.

Figura 23. Perceção da distração nas aulas antes da proibição de alunos que possuem telemóvel próprio



Sugere-se, assim, que os impactos das medidas de restrição podem não ser homogéneos para todos os alunos. A evidência aponta para a existência de diferentes perfis de utilização digital, indicando que os efeitos da política poderão ser mais expressivos entre alunos com maior exposição tecnológica. Assim, para além de medidas de restrição, os resultados reforçam a importância de promover estratégias complementares de literacia digital, autorregulação e gestão consciente do uso da tecnologia, permitindo uma integração mais equilibrada dos dispositivos móveis no contexto educativo.

Figura 24. Perceção da atenção nas aulas em alunos que levavam o telemóvel para a escola antes da proibição



A análise da relação entre a perceção de maior atenção nas aulas sem telemóvel e o facto de os alunos levarem ou não telemóvel para a escola antes da proibição evidencia diferenças bastante expressivas entre os grupos, sugerindo que a experiência prévia de utilização do dispositivo em contexto escolar influencia a forma como os alunos percecionam os efeitos da medida.

Entre os alunos que levavam telemóvel para a escola (n=1 182), a resposta predominante corresponde a "Não" (61,2%; n=722), indicando que a maioria destes alunos considera que a ausência do telemóvel não alterou significativamente os seus níveis de atenção em sala de aula. Cerca de 38,3% (14,6% "Sim, muitas vezes" + 24,3% "Sim, às vezes") reconhecem melhorias frequentes na atenção após a retirada do dispositivo.

Em contraste, entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola (n=1 077), observa-se um padrão substancialmente diferente. Neste grupo, 77,3% dos alunos (55,9% "Sim, muitas vezes" + 21,4% "Sim, às vezes") referem sentir-se mais atentos na ausência do telemóvel, enquanto 22,6% consideram não existir qualquer diferença.

Estes resultados sugerem uma aparente relação paradoxal: os alunos que estavam mais expostos ao telemóvel em contexto escolar são precisamente aqueles que menos reconhecem melhorias na atenção após a sua ausência, enquanto os alunos que não levavam o dispositivo identificam benefícios mais claros.

Uma possível interpretação prende-se com a normalização do telemóvel no quotidiano escolar. Os alunos que levavam regularmente o dispositivo poderão ter integrado a sua presença nas rotinas diárias de tal forma que os seus efeitos deixam de ser facilmente reconhecidos ou percecionados. Em contrapartida, alunos menos expostos ao dispositivo podem identificar de forma mais evidente alterações na dinâmica da sala de aula e na sua capacidade de concentração.

Contudo, estes resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que podem refletir também diferenças individuais relacionadas com hábitos digitais, dependência tecnológica, padrões de utilização e mecanismos de autorregulação. É igualmente possível que os alunos com maior utilização do telemóvel tenham menor consciência dos seus efeitos subtis sobre a atenção.

Do ponto de vista do estudo, este resultado é particularmente relevante porque reforça uma ideia que tem emergido ao longo das análises anteriores: o impacto da ausência do telemóvel parece depender não apenas da existência do dispositivo, mas também da relação que os alunos estabelecem com ele. Os efeitos da medida não parecem ser homogéneos para todos os estudantes, sugerindo a existência de diferentes perfis de utilização digital e diferentes níveis de sensibilidade aos benefícios associados à restrição.

Globalmente, os resultados indicam que a perceção dos efeitos positivos da medida tende a ser menos evidente entre os alunos que estavam mais habituados a utilizar ou transportar o telemóvel para a escola, reforçando a importância de complementar medidas restritivas com estratégias de literacia digital e promoção de hábitos de utilização mais conscientes.

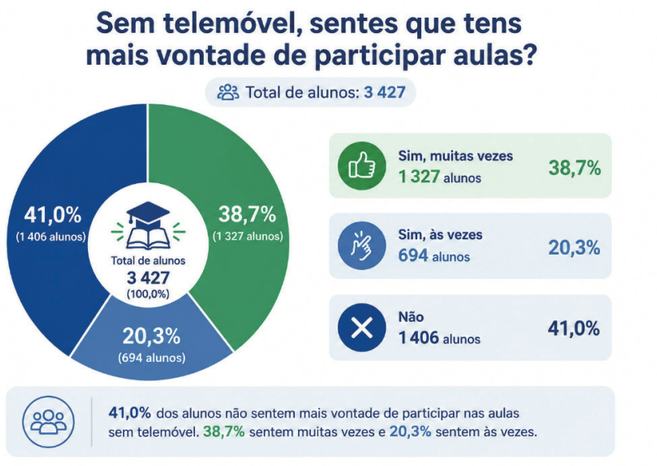
6.2.3. Impacto nos níveis de participação

Os resultados relativos à perceção dos alunos sobre a vontade de participar nas aulas na ausência do telemóvel revelam uma tendência menos expressiva do que a observada anteriormente para a atenção, mas ainda assim relevante para a compreensão dos impactos da medida. Do total de 3 427 participantes, 38,7% (n=1 327) referem que, sem telemóvel, sentem muitas vezes maior vontade de participar nas aulas, enquanto 20,3% (n=694) indicam que isso acontece às vezes. Em conjunto, isto significa que 59,0% dos alunos percecionam algum aumento da predisposição para participar em contexto letivo. Por outro lado, 41,0% (n=1 406) consideram que a ausência do telemóvel não influencia a sua vontade de participar.

Este resultado assume particular interesse no âmbito do estudo porque a participação em sala de aula constitui uma dimensão

central do envolvimento escolar, estando frequentemente associada a processos de aprendizagem mais ativos, maior interação pedagógica e maior ligação entre alunos e professores. A evidência encontrada sugere que, para uma proporção significativa dos participantes, a ausência do telemóvel parece criar condições mais favoráveis para o envolvimento nas dinâmicas da aula.

Figura 25. Perceção do aumento da vontade de participar nas aulas após a proibição do telemóvel



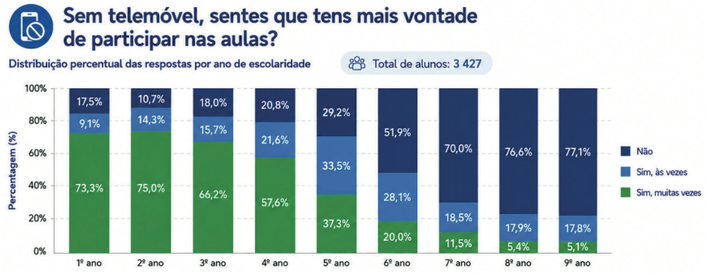
É igualmente relevante observar que a percentagem de alunos que refere sentir maior vontade de participar (59,0%) é ligeiramente inferior à observada na questão relativa ao aumento da atenção (62,9%). Esta diferença sugere que maior atenção nem sempre se traduz automaticamente em maior participação. A atenção representa uma condição importante para o processo de aprendizagem, mas a participação depende também de outros fatores, como confiança individual, motivação, interesse pelos conteúdos, relação com os professores e dinâmica social da turma.

Por outro lado, o facto de quatro em cada dez alunos não identificarem alterações na vontade de participar sugere que a influência do telemóvel nesta dimensão não é uniforme. Isto pode indicar que, para alguns estudantes, a participação nas aulas é determinada sobretudo por fatores independentes da presença do dispositivo, reforçando a ideia de que os efeitos das políticas de restrição não se distribuem de forma homogénea entre diferentes perfis de alunos.

Uma leitura integrada destes resultados com as análises anteriores permite identificar um padrão relevante: embora os alunos não reconheçam necessariamente o telemóvel como uma fonte explícita de distração frequente, uma parte considerável refere melhorias ao nível da atenção e da predisposição para participar quando o dispositivo deixa de estar presente. Isto sugere que a influência dos telemóveis no contexto escolar pode ocorrer através de mecanismos mais subtis, relacionados com a disponibilidade cognitiva, a gestão da atenção e a redução de estímulos concorrentes.

Em termos globais, os resultados reforçam a hipótese de que a restrição do telemóvel poderá contribuir para melhorias em dimensões relacionadas com o envolvimento pedagógico, não apenas pela redução de distrações diretas, mas também pela criação de um ambiente potencialmente mais favorável à interação e à participação ativa dos alunos nas atividades letivas.

Figura 26. Perceção do aumento da vontade de participar nas aulas após a proibição do telemóvel, por ano de escolaridade



Frequência absoluta das respostas (N) por ano de escolaridade

Sem telemóvel, sentes que tens mais vontade de participar nas aulas?	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Sim, muitas vezes	209	252	258	285	156	78	56	17	16	1 327
Sim, às vezes	26	48	61	107	140	110	90	56	56	694
Não	50	36	70	103	122	203	341	239	242	1 406
Total	285	336	389	495	418	391	487	312	314	3 427

Total de alunos: 3 427

Quando analisamos a perceção do impacto a ausência do telemóvel na vontade de participar nas aulas por ano de escolaridade, evidenciam-se diferenças relevantes. Observa-se uma tendência clara segundo a qual os alunos dos anos iniciais parecem identificar benefícios mais expressivos ao nível da participação, enquanto os alunos dos anos mais avançados revelam uma perceção menos favorável desse efeito.

No 1º ciclo, a resposta predominante é "Sim, muitas vezes", indicando que a maioria dos alunos deste nível de escolaridade considera que, sem telemóvel, sente maior vontade de participar nas aulas. Este padrão atinge valores particularmente elevados no 4.º ano, onde 285 alunos indicaram esta resposta. Os resultados sugerem que, nos alunos mais novos, a ausência do telemóvel poderá contribuir para níveis superiores de envolvimento nas atividades pedagógicas e para uma maior predisposição para a interação em contexto de sala de aula.

Contudo, a partir do 5.º ano, observa-se uma alteração gradual deste padrão. Verifica-se um aumento progressivo das respostas "Sim, às vezes" e, sobretudo, da resposta "Não", indicando que a perceção dos benefícios associados à ausência do telemóvel tende a diminuir nos anos escolares mais avançados. Esta tendência torna-se particularmente evidente no 7.º, 8.º e 9.º anos, nos quais a categoria "Não" assume os valores mais elevados (341, 239 e 242 alunos, respetivamente).

Este resultado sugere que, à medida que os alunos progridem no percurso escolar, a vontade de participar nas aulas parece depender menos da presença ou ausência do telemóvel e mais de outros fatores associados à experiência educativa. Elementos como a motivação individual, o interesse pelos conteúdos, a relação pedagógica estabelecida com os docentes, a dinâmica das turmas e os padrões de socialização podem assumir um papel mais determinante nestes níveis de escolaridade.

É igualmente possível que os alunos mais velhos apresentem uma integração mais forte das tecnologias digitais nas suas rotinas diárias, desenvolvendo mecanismos de adaptação que tornam menos evidente a influência direta do telemóvel na participação em sala de aula. Este aspeto pode ajudar a explicar por que razão a perceção de benefícios associados à ausência do dispositivo diminui progressivamente nos anos mais avançados.

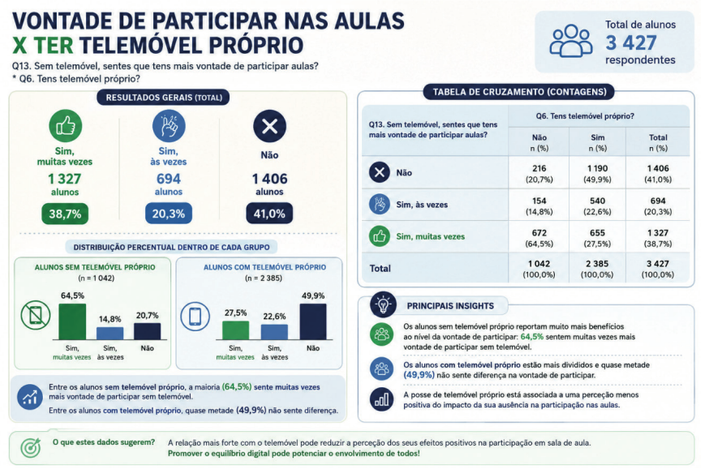
Do ponto de vista do estudo, estes resultados reforçam a importância de interpretar os efeitos da medida de restrição de forma diferenciada por idade e nível de escolaridade. A evidência sugere que a política poderá gerar impactos mais visíveis ao nível do envolvimento pedagógico nos alunos mais novos, enquanto nos anos mais avançados a participação parece depender de fatores adicionais que ultrapassam a simples presença ou ausência do telemóvel no contexto escolar.

A análise do cruzamento entre a vontade de participar nas aulas e a posse de telemóvel próprio evidencia diferenças claras entre os grupos analisados. Entre os alunos que não possuem telemóvel próprio, a maioria (64,5%) refere sentir muitas vezes maior vontade de participar nas aulas sem telemóvel, enquanto apenas 20,7% indicam não sentir qualquer diferença.

Em contraste, entre os alunos que possuem telemóvel próprio, quase metade (49,9%) considera que a ausência do telemóvel não altera a sua vontade de participar, sendo apenas 27,5% os que referem sentir muitas vezes maior predisposição para participar.

Estes resultados sugerem que os alunos com uma relação mais próxima e frequente com o telemóvel tendem a perceccionar menos benefícios imediatos da sua ausência no contexto da participação em sala de aula. Por outro lado, os alunos com menor exposição ao dispositivo parecem reconhecer de forma mais evidente efeitos positivos ao nível do envolvimento nas atividades letivas. Esta evidência reforça a ideia de que o impacto das medidas de restrição pode variar em função dos hábitos digitais e do grau de integração da tecnologia no quotidiano dos alunos.

Figura 27. Perceção do aumento da vontade de participar nas aulas após a proibição do telemóvel entre alunos que têm telemóvel próprio



A análise da relação entre a vontade de participar nas aulas na ausência do telemóvel e o facto de os alunos levarem ou não telemóvel para a escola antes da proibição evidencia diferenças particularmente expressivas entre os grupos, sugerindo que a experiência prévia com o dispositivo em contexto escolar influencia a forma como os alunos percecionam os efeitos da medida.

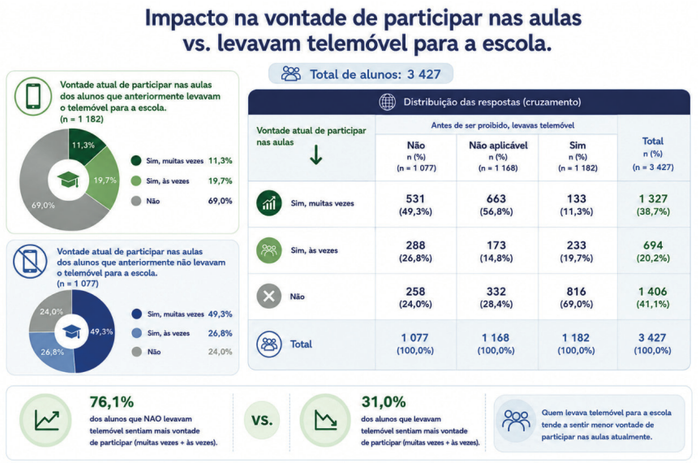
Entre os alunos que levavam telemóvel para a escola (n=1 182), a resposta claramente predominante é "Não" (69,0%; n=816), indicando que a maioria considera que a ausência do telemóvel não aumentou a sua vontade de participar nas aulas. Apenas 31,0% destes alunos (11,3% "Sim, muitas vezes" + 19,7% "Sim, às vezes") referem sentir algum aumento da predisposição para participar.

Em contraste, entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola (n=1 077), o padrão é praticamente inverso. Neste grupo, 76,1% dos alunos (49,3% "Sim, muitas vezes" + 26,8% "Sim, às vezes") referem sentir maior vontade de participar nas aulas sem telemóvel, enquanto apenas 24,0% indicam não sentir

qualquer diferença.

A diferença observada entre os dois grupos é particularmente marcada: a proporção de alunos que identifica melhorias na vontade de participar é mais do dobro entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola (76,1% vs. 31,0%). Esta diferença sugere que a presença habitual do telemóvel em contexto escolar pode estar associada a uma menor perceção dos benefícios decorrentes da sua ausência.

Figura 28. Perceção do aumento da vontade de participar nas aulas após a proibição do telemóvel entre alunos que levavam telemóvel para a escola



Este resultado acompanha um padrão que tem surgido noutras dimensões analisadas ao longo do estudo, nomeadamente atenção, distração e envolvimento escolar: os alunos com maior exposição ao telemóvel parecem reconhecer menos benefícios associados à sua retirada. Uma possível interpretação é que estes alunos tenham incorporado o dispositivo de forma mais profunda nas suas rotinas escolares e sociais, tornando menos evidente a perceção dos seus efeitos sobre o comportamento em sala de aula.

Por outro lado, os alunos que não levavam telemóvel parecem identificar melhorias mais claras no ambiente de aprendizagem e no seu próprio envolvimento nas atividades letivas. Isto poderá indicar uma maior sensibilidade a mudanças nas dinâmicas da sala de aula, nomeadamente ao nível das interações, da atenção coletiva e da participação.

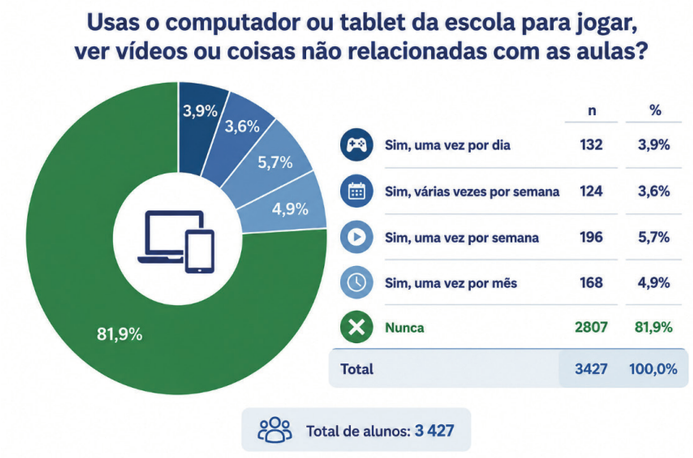
Do ponto de vista do estudo, estes resultados reforçam a ideia de que os efeitos das medidas de restrição não são homogéneos entre todos os estudantes, dependendo fortemente dos hábitos prévios de utilização e do grau de exposição ao dispositivo. Mais do que a simples posse do telemóvel, parece ser a integração efetiva do dispositivo no quotidiano escolar que influencia a forma como os alunos percecionam os impactos da sua ausência.

Globalmente, a evidência sugere que os alunos que anteriormente levavam telemóvel para a escola tendem a reconhecer menos efeitos positivos da medida ao nível da participação, enquanto os alunos com menor exposição ao dispositivo identificam benefícios mais claros em termos de envolvimento pedagógico e predisposição para participar nas atividades letivas.

6.3. Utilização indevida de dispositivos escolares

Os resultados revelam que a utilização do computador ou tablet da escola para atividades não relacionadas com o contexto pedagógico, como jogar, ver vídeos ou outras formas de entretenimento, apresenta uma incidência relativamente reduzida entre os alunos participantes. A grande maioria dos inquiridos (81,9%; n=2 807) refere nunca utilizar estes equipamentos para fins não letivos, sugerindo que os dispositivos disponibilizados pela escola são utilizados predominantemente de acordo com a sua finalidade educativa.

Figura 29. Utilização de dispositivos escolares para atividades não letivas



Entre os alunos que indicam algum nível de utilização para atividades não relacionadas com as aulas, os valores são relativamente baixos e dispersos entre diferentes frequências de utilização. Apenas 3,9% (n=132) afirmam fazê-lo uma vez por

dia, 3,6% (n=124) referem fazê-lo várias vezes por semana, 5,7% (n=196) utilizam os equipamentos uma vez por semana e 4,9% (n=168) indicam uma utilização mensal.

Quando consideradas em conjunto todas as respostas diferentes de "Nunca", verifica-se que 18,1% dos alunos assumem algum nível de utilização não pedagógica destes dispositivos. Embora este valor represente uma minoria dos participantes, continua a corresponder a aproximadamente um em cada cinco alunos, o que sugere que a utilização de equipamentos escolares para atividades paralelas não constitui um fenómeno inexistente.

Do ponto de vista do estudo, este resultado permite enquadrar uma questão frequentemente associada ao debate sobre tecnologia em contexto educativo: a possibilidade de transferência de comportamentos de distração de um dispositivo para outro. Caso a utilização dos telemóveis fosse restringida, poderia existir a hipótese de os alunos procurarem compensar essa ausência através de outros meios tecnológicos disponibilizados pela escola. Contudo, os resultados parecem sugerir que esta substituição não ocorre de forma expressiva.

Esta evidência é particularmente importante porque reforça a ideia de que os potenciais benefícios observados com a restrição do telemóvel não parecem ser anulados por uma migração significativa dos comportamentos de entretenimento para computadores ou tablets escolares. Pelo contrário, os dados indicam que os equipamentos fornecidos pela escola continuam a manter predominantemente uma função educativa.

No entanto, a existência de um grupo não negligenciável de alunos que utiliza estes dispositivos para finalidades não letivas sugere a importância de continuar a promover estratégias de literacia digital e utilização responsável da tecnologia, procurando desenvolver competências de autorregulação e utilização crítica dos recursos digitais. Em vez de centrar a discussão apenas na presença ou ausência de dispositivos, os resultados reforçam a necessidade de compreender como os alunos utilizam a tecnologia e quais os comportamentos associados ao seu uso em contexto escolar.

Em termos globais, os dados sugerem que a presença de tecnologia na escola não constitui, por si só, um fator de distração generalizada; os efeitos parecem depender sobretudo dos padrões de utilização e da forma como os dispositivos são integrados nas práticas quotidianas dos alunos.

Figura 30. Utilização de dispositivos escolares para atividades não letivas por ano de escolaridade



Frequência absoluta das respostas (N) por ano de escolaridade

Usas o computador ou tablet da escola para jogar, ver vídeos ou outras coisas que não são da aula?	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Nunca	261	279	336	399	336	314	395	254	233	2 807
Sim, 1 vez por dia	7	14	14	19	15	20	18	8	17	132
Sim, uma vez por mês	7	11	4	22	22	25	29	17	31	168
Sim, uma vez por semana	9	24	20	33	28	23	19	23	17	196
Sim, várias vezes por semana	1	8	15	22	17	9	26	10	16	124
Total	285	336	389	495	418	391	487	312	314	3 427

Total de alunos: 3 427

A análise da distribuição por ano de escolaridade mostra um padrão bastante consistente relativamente à utilização do computador ou tablet da escola para atividades não relacionadas com as aulas, sugerindo que este comportamento não varia substancialmente ao longo do percurso escolar.

Em todos os anos de escolaridade, a resposta claramente predominante é "Nunca", com valores sempre superiores a 80%, variando entre 80,9% e 83,1%. Os valores mais elevados observam-se no 1.º ano (83,1%), 8.º ano (82,7%) e 9.º ano (82,8%), enquanto os valores ligeiramente inferiores surgem no 4.º e 5.º anos (80,9%). Apesar destas pequenas oscilações, a diferença entre anos é reduzida, indicando uma estabilidade considerável deste comportamento ao longo da escolaridade.

Entre os alunos que reportam algum nível de utilização não letiva, as respostas distribuem-se de forma relativamente equilibrada entre as diferentes frequências de utilização. A categoria "uma vez por semana" apresenta valores ligeiramente superiores às restantes, oscilando entre aproximadamente 5,0% e 5,9%, enquanto as restantes categorias ("uma vez por dia", "várias vezes por semana" e "uma vez por mês") apresentam percentagens mais reduzidas e muito semelhantes entre si.

Um aspeto particularmente relevante é que não se observa uma tendência progressiva de aumento da utilização não pedagógica com a idade. Seria expectável que alunos mais velhos, com maior autonomia digital e maior domínio tecnológico, apresentassem níveis superiores de utilização destes equipamentos para entretenimento ou atividades paralelas; contudo, os dados não suportam essa hipótese. Pelo contrário, os

padrões mantêm-se relativamente homogéneos entre anos.

Do ponto de vista do estudo, este resultado é importante porque sugere que a utilização não pedagógica dos dispositivos escolares não parece constituir um comportamento fortemente associado ao desenvolvimento escolar ou à idade dos alunos. Isto reforça a interpretação de que os equipamentos disponibilizados pela escola parecem manter predominantemente a sua função educativa, independentemente do ano frequentado.

Este resultado assume também relevância na interpretação dos impactos das medidas relacionadas com os telemóveis. Os dados sugerem que a eventual restrição do telemóvel não conduz a uma substituição significativa dos comportamentos de distração através dos computadores ou tablets escolares. Em termos práticos, os resultados reforçam a ideia de que a tecnologia disponibilizada pela escola, quando integrada num contexto estruturado e orientado pedagogicamente, não parece transformar-se automaticamente numa fonte generalizada de distração.

Globalmente, a evidência aponta para uma utilização relativamente responsável dos recursos digitais escolares, sugerindo que a presença da tecnologia, por si só, não determina padrões problemáticos de utilização; o elemento diferenciador parece residir sobretudo no contexto, finalidade de uso e mecanismos de supervisão associados aos dispositivos utilizados.

Figura 31. Utilização de dispositivos escolares para atividades não letivas por alunos que levavam telemóvel para a escola antes da proibição



A análise da relação entre a utilização dos computadores/tablets da escola para atividades não letivas e a posse/utilização de telemóvel na escola antes da proibição evidencia diferenças relativamente reduzidas entre os grupos analisados, sugerindo que a ausência do telemóvel não foi compensada por uma utilização intensiva dos equipamentos digitais disponibilizados pela escola.

Em todos os grupos, a resposta claramente predominante corresponde a "Nunca", representando 81,9% da amostra total (n=2 807). Entre os alunos que anteriormente levavam telemóvel para a escola, 79,7% afirmam nunca utilizar os computadores ou tablets escolares para jogar, ver vídeos ou realizar outras atividades não relacionadas com as aulas. Entre os alunos que não levavam telemóvel, este valor aumenta ligeiramente para 84,0%.

Embora a diferença entre grupos seja relativamente moderada, observa-se uma tendência consistente: os alunos que anteriormente levavam telemóvel para a escola apresentam níveis ligeiramente superiores de utilização dos dispositivos escolares para fins não letivos. Por exemplo, a utilização uma vez por mês é mais elevada entre os que levavam telemóvel (6,9%) do que entre os que não levavam (3,9%). O mesmo padrão é observado noutras frequências de utilização, embora com diferenças menos expressivas.

Apesar disso, importa destacar que os comportamentos mais intensivos permanecem pouco frequentes em todos os grupos. Apenas 4,0% dos alunos que levavam telemóvel reportam utilizar os dispositivos escolares várias vezes por semana, enquanto entre os que não levavam essa percentagem diminui para 2,4%. De forma semelhante, a utilização diária permanece residual (4,1%–4,4%).

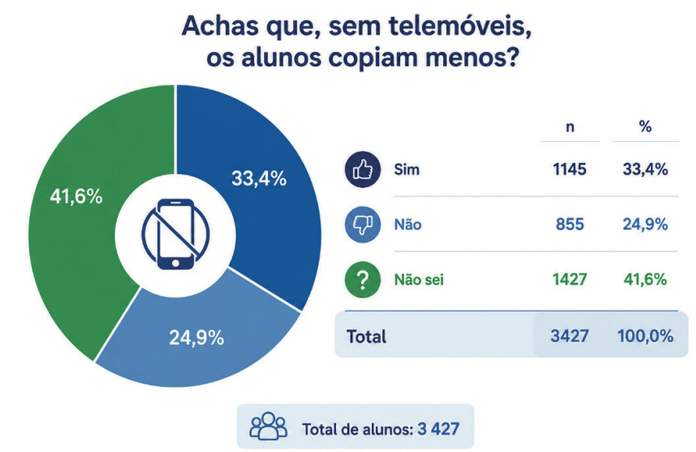
Do ponto de vista do estudo, este resultado assume particular importância porque permite explorar uma questão central associada às políticas de restrição do telemóvel: a possibilidade de os alunos substituírem o telemóvel por outros dispositivos tecnológicos disponíveis na escola. Os dados não parecem sustentar esta hipótese de forma significativa. Embora os alunos anteriormente mais expostos ao telemóvel apresentem níveis ligeiramente superiores de utilização não pedagógica dos dispositivos escolares, as diferenças observadas são reduzidas e a utilização continua a ser predominantemente baixa.

Este resultado reforça uma conclusão relevante para a interpretação global do estudo: a restrição do telemóvel não parece conduzir automaticamente à transferência dos comportamentos de distração para outras tecnologias presentes no ambiente escolar. A maioria dos alunos continua a utilizar os computadores e tablets de acordo com a sua finalidade educativa, sugerindo que o problema poderá estar menos relacionado com a

mera presença da tecnologia e mais associado às características específicas do telemóvel - nomeadamente a sua natureza pessoal, permanente conectividade e forte componente social.

Globalmente, a evidência sugere que os equipamentos digitais disponibilizados pela escola mantêm predominantemente uma função pedagógica, não surgindo como um substituto relevante do telemóvel para atividades de entretenimento em contexto escolar.

Figura 32. Perceção do impacto da proibição do telemóvel na cópia em testes



Os resultados relativos à perceção dos alunos sobre a relação entre a ausência do telemóvel e a redução de comportamentos de cópia durante as atividades escolares revelam um padrão particularmente interessante. A categoria com maior expressão corresponde à resposta "Não sei", representando 41,6% dos participantes (n=1 427). Seguem-se 33,4% (n=1 145) dos alunos que consideram que, sem telemóveis, os alunos copiam menos, enquanto 24,9% (n=855) entendem que a ausência do dispositivo não influencia este comportamento.

O primeiro elemento que merece destaque é a elevada proporção de respostas "Não sei". O facto de mais de quatro em cada dez alunos não assumirem uma posição clara sugere que os estudantes podem ter dificuldade em avaliar diretamente o impacto dos telemóveis nos comportamentos de cópia ou que esta relação não é facilmente observável no quotidiano escolar. Também é possível que muitos alunos não tenham percecionado situações suficientes para formar uma opinião consistente sobre esta questão.

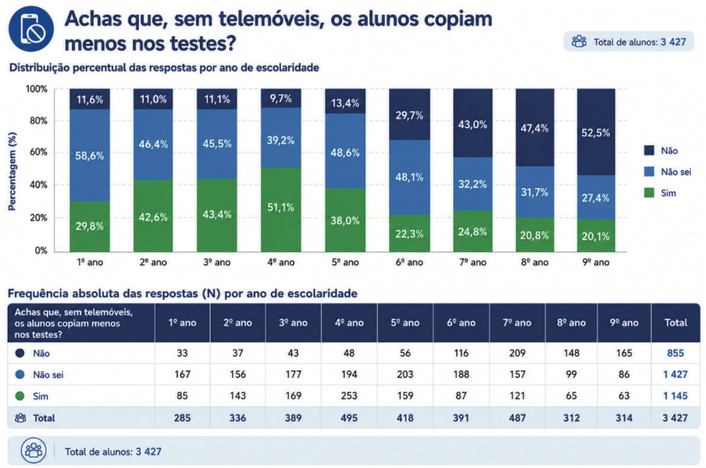
Entre os alunos que expressam uma posição definida (excluindo as respostas "Não sei"), observa-se que a opinião predominante é favorável à ideia de que a ausência do telemóvel poderá reduzir comportamentos de cópia. Considerando apenas os participantes que assumem uma posição clara (n=2 000), aproximadamente 57,3% consideram que os alunos copiam menos sem telemóvel, enquanto 42,7% discordam desta perceção. Este resultado sugere uma tendência moderada para associar a presença do telemóvel à facilitação de práticas de cópia ou partilha indevida de informação.

Do ponto de vista do estudo, estes resultados assumem relevância porque introduzem uma dimensão adicional frequentemente discutida no contexto das políticas de restrição dos dispositivos móveis: a integridade académica e os comportamentos associados ao desempenho escolar. Ao contrário de dimensões como atenção ou participação - cujos efeitos são mais diretamente experienciados pelos alunos - os comportamentos relacionados com cópia podem ocorrer de forma mais discreta e menos visível, o que pode justificar os níveis elevados de incerteza observados.

Os resultados parecem indicar que o telemóvel não é percecionado apenas como um potencial fator de distração, mas também como um recurso que poderá facilitar determinados comportamentos menos desejáveis em contexto escolar. Contudo, a ausência de consenso claro e a elevada percentagem de respostas indefinidas sugerem que esta dimensão deve ser interpretada com prudência.

Em termos globais, os dados apontam para uma perceção moderadamente favorável à ideia de que a restrição do telemóvel poderá contribuir para reduzir oportunidades associadas a comportamentos de cópia, embora a evidência recolhida sugira que este não é um efeito universalmente reconhecido pelos alunos. Este resultado reforça a necessidade de compreender os impactos da medida para além da atenção e participação, integrando também dimensões relacionadas com ética, responsabilidade e comportamentos académicos em contexto escolar.

Figura 33. Perceção do impacto da proibição do telemóvel na cópia em testes por ano de escolaridade



Frequência absoluta das respostas (N) por ano de escolaridade

Achas que, sem telemóveis, os alunos copiam menos nos testes?	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Não	33	37	43	48	56	116	209	148	165	855
Não sei	167	156	177	194	203	188	157	99	86	1 427
Sim	85	143	169	253	159	87	121	65	63	1 145
Total	285	336	389	495	418	391	487	312	314	3 427

Total de alunos: 3 427

A análise da distribuição das respostas por ano de escolaridade evidencia um padrão particularmente consistente: a perceção sobre a relação entre a ausência do telemóvel e a redução de comportamentos de cópia mantém-se relativamente estável ao longo de todos os anos escolares, não se observando diferenças significativas entre grupos etários.

Em todos os anos de escolaridade, a resposta "Não sei" surge como a categoria predominante, apresentando valores próximos dos 41–43%. O valor mais elevado é observado no 3.º ano (43,4%), enquanto os restantes anos apresentam percentagens muito semelhantes, variando entre 41,1% e 42,6%. Este resultado sugere que a incerteza relativamente ao impacto do telemóvel nos comportamentos de cópia é transversal a todos os níveis de ensino.

A resposta "Sim", isto é, a perceção de que os alunos copiam menos sem telemóveis, apresenta também uma estabilidade notável entre anos, oscilando entre 32,1% e 34,3%. O valor mais elevado surge no 6.º ano (34,3%), mas as diferenças observadas são reduzidas e não indicam qualquer tendência crescente ou decrescente ao longo da escolaridade.

Da mesma forma, a resposta "Não" apresenta valores muito próximos em todos os anos, variando apenas entre 23,8% e 25,6%. Esta consistência sugere que a perceção de que a ausência do telemóvel não influencia os comportamentos de cópia permanece relativamente uniforme entre os diferentes grupos escolares.

Do ponto de vista do estudo, este resultado assume relevância porque contrasta com outras dimensões analisadas anteriormente - como atenção, participação ou perceção de benefícios da ausência do telemóvel - nas quais se observaram diferenças mais marcadas entre anos de escolaridade. Neste caso, a variável idade ou ano frequentado parece não exercer influência significativa sobre as perceções dos alunos.

A estabilidade dos resultados pode sugerir que a associação entre telemóveis e comportamentos de cópia não depende tanto da fase de desenvolvimento dos alunos, mas antes de fatores mais amplos, como normas escolares, cultura da turma, práticas de avaliação ou perceções individuais sobre integridade académica.

Globalmente, os dados indicam que não existe um perfil etário claramente associado a uma maior ou menor perceção de redução de comportamentos de cópia na ausência do telemóvel. A elevada percentagem de respostas indefinidas e a homogeneidade entre anos reforçam a ideia de que esta é uma dimensão cuja relação com a utilização do telemóvel não é evidente para a maioria dos alunos, devendo por isso ser interpretada com cautela no contexto do estudo.

Figura 34. Perceção do impacto da proibição do telemóvel na cópia em testes entre alunos que possuem telemóvel próprio



A análise do cruzamento entre a perceção de que a ausência do telemóvel reduz os comportamentos de cópia nos testes e a posse de telemóvel próprio evidencia diferenças relevantes entre os grupos, sugerindo que a relação dos alunos com o dispositivo influencia a forma como interpretam os potenciais efeitos da sua restrição.

Entre os alunos sem telemóvel próprio (n=1 042), a resposta mais

frequente é “Não sei” (47,8%; n=498), seguida de “Sim” (39,8%; n=415). Apenas 12,4% (n=129) consideram que a ausência do telemóvel não reduz os comportamentos de cópia. Em contraste, entre os alunos com telemóvel próprio (n=2 385), embora a resposta “Não sei” continue a ser a mais frequente (38,9%; n=929), observa-se uma distribuição mais equilibrada entre as restantes categorias: 30,6% (n=730) consideram que os alunos copiam menos sem telemóvel, enquanto 30,4% (n=726) entendem que a ausência do dispositivo não produz qualquer efeito.

A diferença mais expressiva surge precisamente na categoria “Não”. Os alunos com telemóvel próprio apresentam uma proporção 18 pontos percentuais superior de respostas que rejeitam a ideia de que a ausência do dispositivo reduz comportamentos de cópia (30,4% vs. 12,4%). Em sentido oposto, a proporção de alunos que acredita que os alunos copiam menos sem telemóvel é aproximadamente 9 pontos percentuais superior entre aqueles que não possuem telemóvel próprio (39,8% vs. 30,6%).

Do ponto de vista do estudo, este resultado é particularmente relevante porque reforça um padrão observado em análises anteriores: os alunos com maior exposição ao telemóvel tendem a reconhecer menos benefícios associados à sua ausência. Este comportamento já tinha surgido em dimensões como atenção, distração e participação em aula, sendo novamente observado numa dimensão relacionada com integridade académica.

Uma possível interpretação é que os alunos que utilizam regularmente telemóvel possam encarar o dispositivo como um elemento normalizado do quotidiano, reduzindo a perceção do seu potencial impacto sobre determinados comportamentos escolares. Por outro lado, os alunos sem telemóvel próprio parecem adotar uma visão mais favorável relativamente aos efeitos da sua ausência, reconhecendo mais frequentemente potenciais benefícios associados à redução de oportunidades de cópia.

Importa, contudo, interpretar estes resultados com prudência. A elevada proporção de respostas “Não sei” em ambos os grupos sugere que esta relação não é percecionada de forma clara pelos alunos. Isto pode indicar que os comportamentos de cópia são menos observáveis ou menos diretamente associados ao uso do telemóvel do que outras dimensões analisadas ao longo do estudo.

Globalmente, os dados sugerem que a posse de telemóvel próprio parece influenciar a perceção dos efeitos das medidas restritivas, sendo os alunos sem telemóvel mais propensos a reconhecer benefícios potenciais da ausência do dispositivo ao nível da integridade académica, enquanto os alunos com telemóvel tendem a apresentar perceções mais neutras ou menos favoráveis.

Figura 35. Perceção do impacto da proibição do telemóvel na cópia em testes entre alunos que levavam telemóvel para a escola

Perceção da cópia nos testes sem telemóveis vs. posse de telemóvel na escola antes da proibição

Total de alunos: 3 427

Distribuição das respostas (cruzamento)

Achas que, sem telemóveis, os alunos copiam menos nos testes? ↓	Antes de ser proibido, costumavas levar o telemóvel para a escola? — Não n (%) (n = 1 077)	Não aplicável n (%) (n = 1 168)	Sim n (%) (n = 1 182)	Total n (%) (n = 3 427)
Não	152 (14,1%)	149 (12,8%)	554 (46,9%)	855 (24,9%)
Não sei	482 (44,7%)	478 (40,9%)	467 (39,5%)	1 427 (41,6%)
Sim	443 (41,2%)	541 (46,3%)	161 (13,6%)	1 145 (33,4%)
Total	1 077 (100,0%)	1 168 (100,0%)	1 182 (100,0%)	3 427 (100,0%)

A perceção de que os alunos copiam menos nos testes sem telemóveis é mais forte entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola antes da proibição (41,2%) e mais fraca entre os que levavam (13,6%). Em sentido oposto, os alunos que levavam telemóvel são os que mais acreditam que a ausência do telemóvel não reduz a cópia (26,3%).

A análise da relação entre a perceção de que os alunos copiam menos nos testes sem telemóveis e o facto de levarem ou não telemóvel para a escola antes da proibição evidencia diferenças claras entre os grupos, sugerindo que a experiência prévia de utilização do dispositivo em contexto escolar influencia a forma como os alunos percecionam os potenciais efeitos da medida.

Entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola (n=1 077), 41,2% (n=443) consideram que os alunos copiam menos sem telemóvel, enquanto apenas 14,1% (n=152) discordam desta afirmação. Em contraste, entre os alunos que levavam telemóvel para a escola (n=1 182), a tendência inverte-se: apenas 13,6% (n=161) consideram que os alunos copiam menos sem telemóvel, enquanto 46,9% (n=554) entendem que a ausência do dispositivo não reduz comportamentos de cópia.

A diferença entre grupos é particularmente expressiva. A proporção de alunos que acredita que a ausência do telemóvel reduz comportamentos de cópia é aproximadamente três vezes superior entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola (41,2% vs. 13,6%). Em sentido oposto, os alunos que levavam telemóvel apresentam uma probabilidade substancialmente maior de considerar que a presença ou ausência do dispositivo não influencia este comportamento.

A resposta “Não sei” mantém-se elevada em todos os grupos,

variando entre 39,5% e 44,7%, o que sugere que muitos alunos têm dificuldade em estabelecer uma relação direta entre telemóveis e comportamentos de cópia. Ainda assim, mesmo perante esta incerteza, o padrão geral permanece consistente.

Do ponto de vista do estudo, este resultado reforça uma tendência observada noutras dimensões analisadas (atenção, participação e distração): os alunos com maior exposição prévia ao telemóvel parecem reconhecer menos benefícios associados à sua ausência. Isto pode indicar um efeito de normalização do dispositivo no contexto escolar, em que o telemóvel deixa de ser percecionado como um potencial fator de influência sobre comportamentos académicos.

Uma possível interpretação é que os alunos que levavam regularmente o telemóvel tenham incorporado a sua presença nas dinâmicas quotidianas da escola, tornando menos evidente a perceção do seu impacto. Pelo contrário, os alunos menos expostos ao dispositivo parecem reconhecer mais facilmente potenciais benefícios associados à sua ausência, incluindo dimensões relacionadas com a integridade académica.

Em termos globais, os resultados sugerem que a perceção de uma eventual redução de comportamentos de cópia associada à ausência do telemóvel não é homogénea entre os estudantes, dependendo fortemente dos hábitos prévios de utilização do dispositivo em contexto escolar. Esta evidência reforça a ideia de que os impactos das medidas restritivas devem ser interpretados considerando diferentes perfis de utilização digital e diferentes níveis de exposição ao telemóvel.

6.4. Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico

O Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico (IAEP) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar os impactos pedagógicos percebidos da restrição do uso de telemóveis nas escolas, considerando dimensões relacionadas com a concentração, atenção, participação nas aulas e comportamentos académicos.

O índice foi construído a partir de quatro variáveis do questionário relacionadas com os impactos pedagógicos percebidos da restrição do uso de telemóveis: (i) perceção de melhoria das notas escolares (“Desde que não se pode usar telemóvel na escola, como estão as tuas notas?”), (ii) perceção de maior atenção nas aulas (“Sem telemóvel, sentes que estás mais atento nas aulas?”), (iii) perceção de maior participação nas atividades letivas (“Sem telemóvel, sentes que tens mais vontade de participar nas aulas?”) e (iv) perceção de redução da cópia nos testes (“Achas que, sem telemóveis, os alunos copiam menos nos testes?”). As respostas foram posteriormente harmonizadas e agregadas através da identificação das categorias consideradas positivas em cada variável (por exemplo, respostas como “Sim” ou “Sim, muitas vezes”, consoante a estrutura de cada pergunta). O valor do índice foi expresso numa escala de 0 a 100 pontos, representando a proporção de respostas positivas observadas no conjunto das dimensões consideradas. Valores mais elevados do índice correspondem a perceções mais positivas relativamente ao impacto pedagógico da medida implementada nas escolas. Esta escala comum de 0 a 100, permite harmonizar diferentes escalas de resposta e calcular um indicador sintético comparável. Valores mais elevados do índice correspondem a perceções mais positivas relativamente ao impacto pedagógico da medida implementada nas escolas.

Importa notar que o IAEP não foi calculado com base numa única categoria de resposta (por exemplo, “Sim, muitas vezes”), mas através da agregação das categorias consideradas positivas em cada variável. Assim, reduções observadas nas categorias mais extremas não implicam necessariamente reduções equivalentes no valor do índice composto.

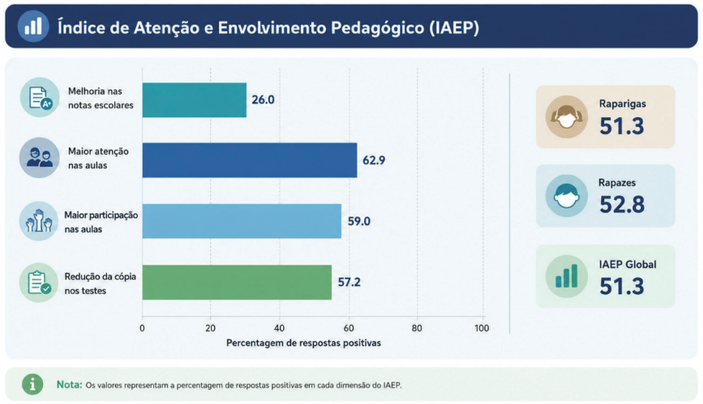
O cálculo do Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico (IAEP) – a partir das variáveis consideradas resultou num valor médio global de:

IAEP Global = 51,3

Este valor sugere uma perceção moderadamente positiva relativamente aos impactos pedagógicos da restrição do uso de telemóveis nas escolas. Em média, os alunos tendem a reconhecer efeitos positivos ao nível da atenção, participação, comportamento académico e ambiente pedagógico, embora estes impactos não sejam percecionados de forma totalmente homogénea entre todos os participantes.

A análise desagregada das componentes do índice revela diferenças relevantes entre as várias dimensões avaliadas. Os valores mais elevados observam-se na perceção de maior atenção nas aulas (62,9%), seguindo-se a perceção de maior participação nas atividades letivas (59,0%) e a perceção de redução da cópia nos testes (57,2%). Já a perceção de melhoria das notas escolares apresenta um valor substancialmente mais reduzido (26,0%).

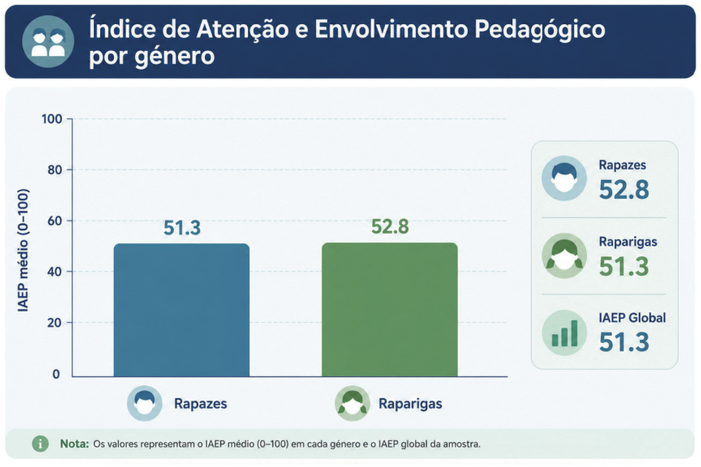
Figura 36. Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico



Este padrão sugere que os benefícios da medida parecem ser mais imediatamente reconhecidos ao nível da concentração, participação e ambiente pedagógico do que propriamente nos resultados académicos formais. Ou seja, os alunos tendem a identificar impactos mais visíveis nos comportamentos e dinâmicas de sala de aula do que em melhorias diretas do desempenho escolar.

A análise por género revela diferenças relativamente reduzidas entre rapazes e raparigas. O IAEP apresenta valores médios de 52,8 entre os rapazes e 51,3 entre as raparigas, sugerindo que os impactos pedagógicos percebidos da restrição do uso de telemóveis tendem a ser relativamente transversais entre géneros.

Figura 37. Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico por género

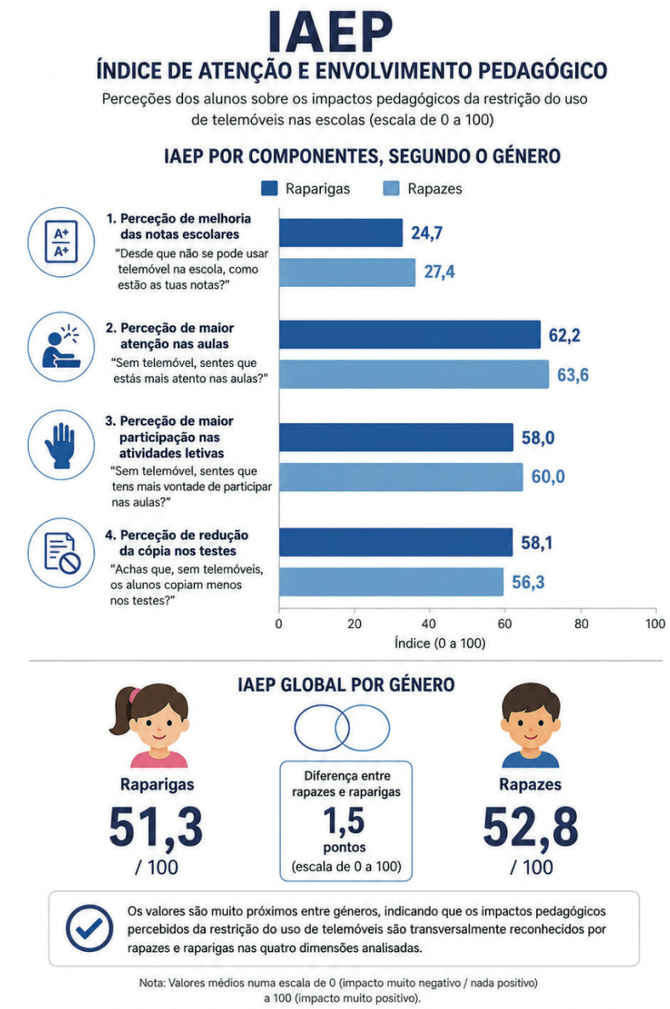


A análise desagregada do Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico (IAEP) por género revela diferenças relativamente reduzidas entre raparigas e rapazes, sugerindo que os impactos pedagógicos percebidos da restrição do uso de telemóveis tendem a ser reconhecidos de forma transversal pelos diferentes grupos de alunos. O valor global do índice é ligeiramente superior entre os rapazes (52,8 pontos) do que entre as raparigas (51,3 pontos), embora a diferença observada seja reduzida (1,5 pontos numa escala de 0 a 100).

Ao nível das componentes do índice, observa-se um padrão relativamente consistente entre géneros. Em ambos os grupos, as dimensões com valores mais elevados correspondem à perceção de maior atenção nas aulas e à perceção de maior participação nas atividades letivas, sugerindo que os principais impactos percebidos da medida se relacionam sobretudo com a concentração e o envolvimento em contexto de sala de aula. A perceção de melhoria das notas escolares apresenta os valores mais reduzidos em ambos os géneros, indicando que os efeitos da restrição parecem ser mais facilmente reconhecidos ao nível dos comportamentos e dinâmicas pedagógicas do que propriamente nos resultados académicos formais.

De forma geral, os resultados sugerem que a medida é percecionada de forma relativamente semelhante por rapazes e raparigas, reforçando a ideia de que os potenciais benefícios pedagógicos associados à redução do uso de telemóveis em contexto escolar tendem a ser partilhados de forma relativamente homogénea entre os alunos.

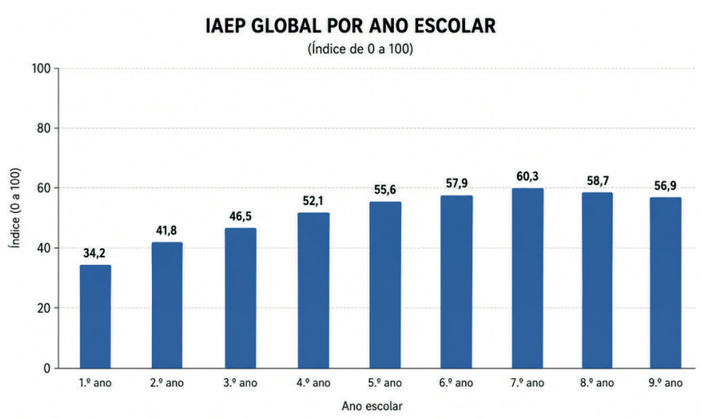
Figura 38. **Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico por componentes, segundo o género**



Quanto à análise por anos de escolaridade, os resultados mostram uma tendência global de aumento do IAEP ao longo dos diferentes anos escolares, particularmente entre o 1.º e o 7.º ano. Os alunos mais velhos parecem reconhecer benefícios pedagógicos associados à medida, embora a intensidade das respostas positivas mais elevadas tenda a ser menos frequente nos anos avançados..

As diferenças mais expressivas observam-se na perceção de melhoria da atenção e do envolvimento nas atividades letivas, cujos valores aumentam progressivamente com a idade. Já a perceção de melhoria das notas escolares mantém valores mais moderados em todos os anos, embora apresente igualmente uma tendência crescente nos níveis mais avançados de escolaridade.

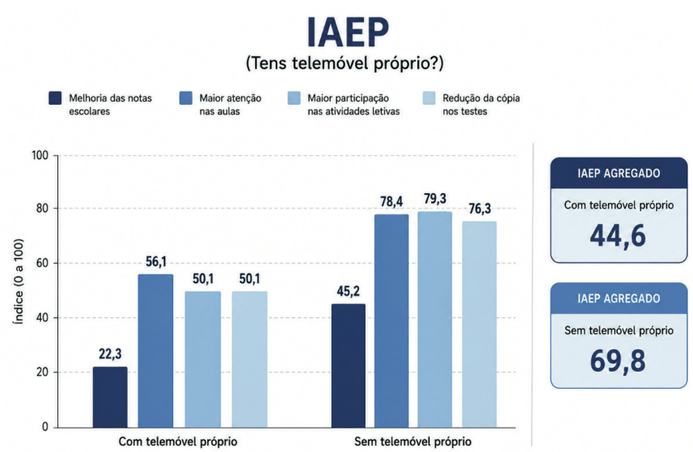
Figura 39. **Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico por anos de escolaridade**



Os resultados sugerem assim que os alunos dos anos mais avançados parecem reconhecer de forma mais clara os potenciais benefícios pedagógicos associados à redução das distrações digitais em contexto escolar.

Figura 40. **Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico por componentes, por ano escolar**

Figura 41. Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico em função da posse de telemóvel próprio

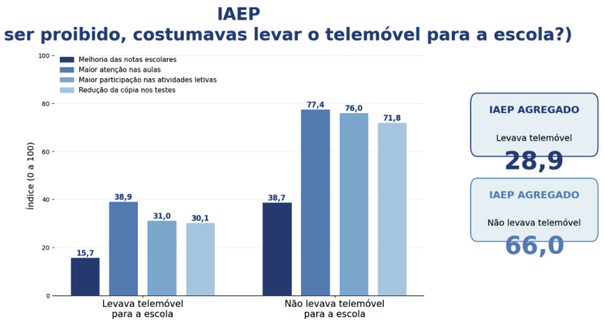


A análise do IAEP segundo a posse de telemóvel próprio revela diferenças bastante expressivas entre os dois grupos de alunos. Os estudantes que não possuem telemóvel próprio apresentam um valor agregado do índice substancialmente mais elevado (69,8 pontos) quando comparados com os alunos que possuem telemóvel próprio (44,6 pontos). Esta diferença sugere que os alunos menos expostos ao uso individual e contínuo do telemóvel tendem a percecionar de forma mais positiva os impactos pedagógicos associados à restrição do uso destes dispositivos na escola.

As diferenças observadas são consistentes em todas as componentes do índice. Os alunos sem telemóvel próprio apresentam valores significativamente superiores na perceção de maior atenção nas aulas, maior participação nas atividades letivas e redução da cópia nos testes. A maior discrepância verifica-se particularmente nas dimensões relacionadas com a participação e concentração em contexto de sala de aula, sugerindo que a relação prévia dos alunos com o telemóvel poderá influenciar a forma como experienciam e interpretam a medida de restrição.

Os resultados parecem indicar que os alunos com menor dependência ou menor acesso individual ao telemóvel reconhecem de forma mais clara os benefícios pedagógicos da redução das distrações digitais no contexto escolar.

Figura 42. Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico por componentes em função da utilização do telemóvel na escola



A análise do IAEP segundo o hábito de levar o telemóvel para a escola antes da implementação da proibição revela diferenças muito expressivas entre os dois grupos de alunos. Os estudantes que afirmam que não costumavam levar o telemóvel para a escola apresentam um valor agregado do índice substancialmente superior (66,0 pontos) quando comparados com os alunos que costumavam levar o dispositivo (28,9 pontos). Esta diferença sugere que os alunos anteriormente mais expostos ao uso do telemóvel em contexto escolar tendem a percecionar de forma menos positiva os impactos pedagógicos associados à restrição do seu uso.

As diferenças observadas são consistentes em todas as componentes do índice. Os alunos que não levavam telemóvel para a escola apresentam valores significativamente mais elevados na perceção de maior atenção nas aulas, maior participação nas atividades letivas e redução da cópia nos testes. Entre os alunos que anteriormente levavam telemóvel para a escola, os valores associados à melhoria das notas e ao envolvimento pedagógico são bastante mais reduzidos, sugerindo uma relação mais difícil com a restrição implementada.

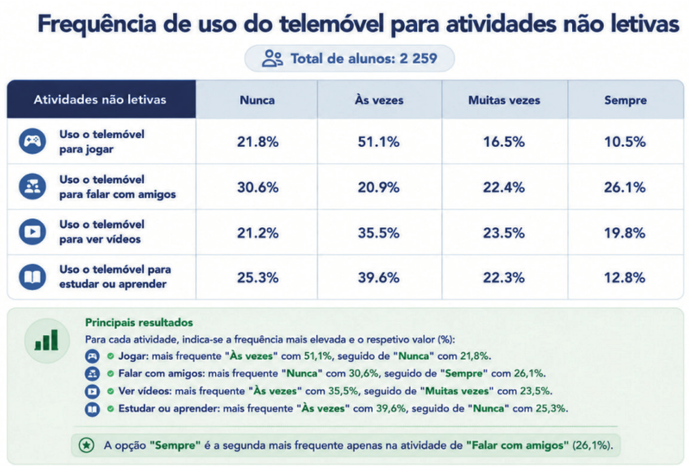
Os resultados parecem indicar que os hábitos prévios de utilização e presença do telemóvel em contexto escolar influenciam fortemente a forma como os alunos avaliam os efeitos da medida. Os estudantes menos dependentes do uso do telemóvel no espaço escolar tendem a reconhecer de forma mais clara os potenciais benefícios pedagógicos associados à diminuição das distrações digitais e à alteração das dinâmicas em sala de aula.

07

Impacto no bem-estar e saúde emocional

7.1. Relação emocional com o telemóvel

Figura 43. Utilização habitual do telemóvel para atividades não letivas



Atividades não letivas	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Uso o telemóvel para jogar	21.8%	51.1%	16.5%	10.5%
Uso o telemóvel para falar com amigos	30.6%	20.9%	22.4%	26.1%
Uso o telemóvel para ver vídeos	21.2%	35.5%	23.5%	19.8%
Uso o telemóvel para estudar ou aprender	25.3%	39.6%	22.3%	12.8%

A análise dos padrões de utilização do telemóvel no quotidiano revela diferenças importantes entre os diferentes tipos de atividade, permitindo compreender não apenas a intensidade do uso, mas também as finalidades predominantes associadas ao dispositivo.

Observa-se, em primeiro lugar, que a categoria "Às vezes" surge como a resposta mais frequente em três das quatro atividades analisadas. O valor mais elevado corresponde à utilização do telemóvel para jogar (51,1%), seguindo-se estudar ou aprender (39,6%) e ver vídeos (35,5%). Este resultado sugere que estas atividades fazem parte do quotidiano dos alunos sobretudo de forma ocasional ou moderada, não sendo necessariamente comportamentos intensivos ou permanentes.

Entre todas as atividades analisadas, a utilização do telemóvel para falar com amigos apresenta um padrão distinto. Neste caso, a resposta mais frequente corresponde a "Nunca" (30,6%), mas observa-se simultaneamente a percentagem mais elevada na categoria "Sempre" (26,1%), indicando uma maior polarização dos comportamentos. Este resultado sugere a existência de dois perfis distintos de utilização: um grupo que praticamente não utiliza o telemóvel para fins de comunicação social e outro que o integra intensivamente no seu quotidiano.

A utilização do telemóvel para ver vídeos apresenta níveis relativamente elevados de frequência. Se forem consideradas em conjunto as respostas "Muitas vezes" e "Sempre", verifica-se que 43,3% dos alunos utilizam frequentemente o telemóvel para este fim. Este resultado aproxima-se dos valores observados para falar com amigos (48,5%) e reforça o peso das atividades de entretenimento e interação social na utilização do dispositivo.

Por outro lado, a utilização do telemóvel para estudar ou aprender apresenta um comportamento intermédio. Embora a categoria "Às vezes" seja predominante (39,6%), cerca de 35,1% dos alunos indicam utilizar o dispositivo "Muitas vezes" ou "Sempre" para fins educativos. Este dado é particularmente relevante porque evidencia que o telemóvel não surge apenas associado a atividades recreativas ou sociais, desempenhando também uma função de suporte à aprendizagem para uma proporção significativa dos estudantes.

Do ponto de vista do estudo, estes resultados assumem especial importância porque reforçam a ideia de que o telemóvel constitui uma ferramenta multifuncional, cujo papel em contexto juvenil vai além do entretenimento. A coexistência de finalidades recreativas, sociais e educativas ajuda a compreender porque medidas de restrição podem gerar efeitos diferenciados entre alunos.

Os dados sugerem ainda que os potenciais impactos da ausência do telemóvel não deverão ser interpretados de forma unidimensional. Enquanto determinadas atividades - como jogos, vídeos ou interação social - podem representar potenci-

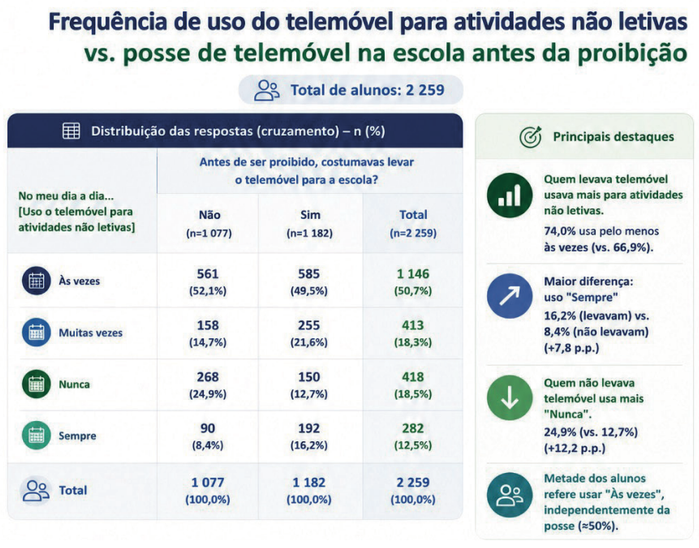
ais fontes de distração, outras, como o estudo ou aprendizagem, podem constituir recursos úteis de apoio ao processo educativo.

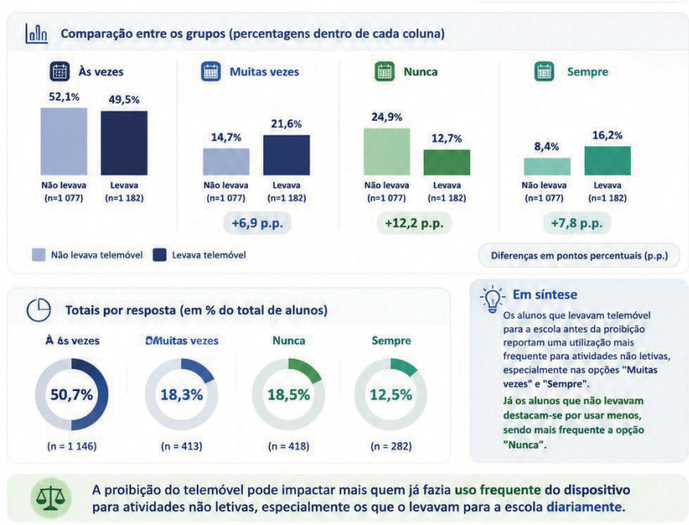
Globalmente, a evidência aponta para uma utilização heterogénea do telemóvel, revelando diferentes perfis de utilização entre os alunos e reforçando a necessidade de uma abordagem equilibrada às políticas escolares, centrada não apenas na presença do dispositivo, mas também nos padrões e finalidades do seu uso.

A análise do cruzamento entre a frequência de utilização do telemóvel para atividades não letivas e o facto de os alunos levarem ou não telemóvel para a escola antes da proibição evidencia diferenças relevantes nos padrões de utilização dos dispositivos, permitindo identificar perfis distintos de relação com o telemóvel.

Os resultados mostram que os alunos que anteriormente levavam telemóvel para a escola apresentam níveis mais elevados de utilização frequente do dispositivo. As categorias "Muitas vezes" e "Sempre" assumem maior expressão neste grupo, atingindo conjuntamente 37,8% das respostas, comparativamente a 23,1% entre os alunos que não levavam telemóvel. Isto sugere que a presença do dispositivo em contexto escolar estava associada a hábitos de utilização mais intensivos no quotidiano.

Figura 44. Utilização habitual do telemóvel para atividades não letivas em função da sua utilização na escola





A diferença mais expressiva observa-se na categoria "Nunca". Entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola, quase um quarto (24,9%) refere nunca utilizar o telemóvel nas atividades analisadas, enquanto entre os que levavam esse valor reduz-se para 12,7%. Esta diferença de 12,2 pontos percentuais constitui o maior afastamento entre grupos e sugere que os alunos que não transportavam o dispositivo apresentavam padrões de utilização mais moderados ou menos dependentes.

Por outro lado, a categoria "Às vezes" apresenta valores muito semelhantes nos dois grupos (52,1% vs. 49,5%), indicando que a utilização ocasional do telemóvel é transversal à maioria dos alunos, independentemente da relação que mantinham com o dispositivo em contexto escolar.

A análise comparativa sugere ainda que os alunos que levavam telemóvel para a escola apresentavam uma utilização mais regular e integrada no quotidiano, particularmente nas categorias associadas a maior intensidade de uso. Isto pode indicar não apenas maior frequência de utilização, mas também uma maior centralidade do dispositivo nas rotinas diárias e sociais destes estudantes.

Do ponto de vista do estudo, estes resultados ajudam a contextualizar outros padrões identificados ao longo da investigação. Os alunos que anteriormente levavam telemóvel para a escola tendem igualmente a apresentar diferenças nas perceções relacionadas com atenção, distração, participação e benefícios associados à ausência do dispositivo. Assim, os efeitos observados não parecem depender exclusivamente da presença física do telemóvel na escola, mas também de hábitos prévios de utilização e do grau de dependência funcional e social associado ao dispositivo.

Globalmente, os dados reforçam a existência de diferentes perfis de utilização digital entre os alunos, sugerindo que o impacto das medidas restritivas poderá variar consoante a intensidade de utilização prévia do telemóvel e o papel que este desempenhava nas rotinas quotidianas dos estudantes.

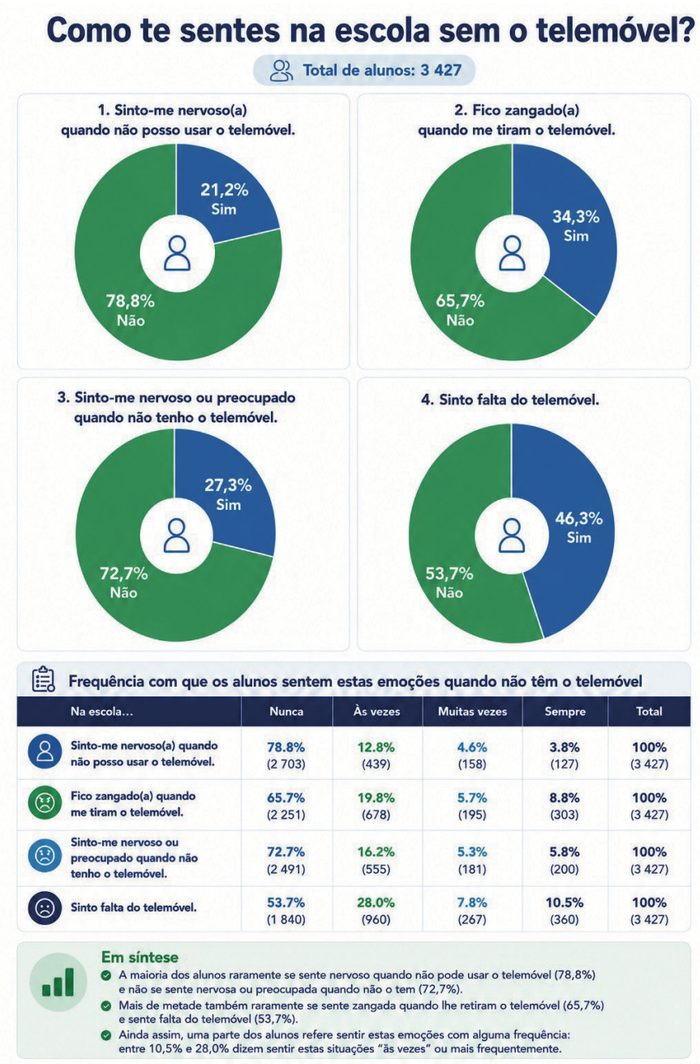
7.2. Sinais associados a dependência digital

A análise dos resultados relacionados com a dependência digital sugere que, para a maioria dos alunos, a ausência do telemóvel em contexto escolar não parece gerar reações emocionais negativas intensas ou frequentes. Em todas as dimensões analisadas, a resposta predominante corresponde a "Nunca", indicando que a maior parte dos estudantes não manifesta sinais evidentes de dependência emocional do dispositivo quando este não está disponível.

A reação menos expressiva surge na afirmação "Sinto-me nervoso(a) quando não posso usar o telemóvel", em que 78,8% dos alunos afirmam nunca sentir esta situação. Apenas 8,4% (*muitas vezes* + *sempre*) indicam experienciar esta sensação de forma frequente. Este resultado sugere que a impossibilidade de utilizar o telemóvel não constitui, para a maioria dos estudantes, uma fonte significativa de tensão emocional.

Um padrão semelhante observa-se em "Sinto-me nervoso ou preocupado quando não tenho o telemóvel", onde 72,7% dos alunos indicam nunca sentir esta reação. Apenas 11,1% reportam sentir esta situação muitas vezes ou sempre, reforçando a ideia de que os níveis mais elevados de ansiedade associados à ausência do dispositivo parecem estar limitados a uma minoria dos participantes.

Figura 45. Sentimentos relacionados com a dependência digital



Relativamente à afirmação "Fico zangado(a) quando me tiram o telemóvel", 65,7% afirmam nunca sentir esta reação, embora aproximadamente 14,5% indiquem experienciá-la frequentemente (*muitas vezes* + *sempre*). Este valor é superior ao observado nas dimensões relacionadas com nervosismo e preocupação, sugerindo que a retirada do dispositivo pode gerar respostas emocionais mais intensas em alguns alunos.

A dimensão que apresenta o comportamento mais distinto é "Sinto falta do telemóvel". Apesar de a resposta "Nunca" continuar a ser a mais frequente (53,7%), observa-se simultaneamente o valor mais elevado nas respostas positivas. Cerca de 46,3% dos alunos admitem sentir falta do telemóvel pelo menos ocasionalmente, sendo 18,3% (*muitas vezes* + *sempre*) a referir esta

sensação de forma frequente.

Este resultado é particularmente relevante porque sugere uma diferença entre dependência emocional intensa e ligação funcional ou afetiva ao dispositivo. Enquanto sentimentos de ansiedade, nervosismo ou irritação surgem com menor frequência, o sentimento de falta do telemóvel apresenta maior expressão, podendo refletir o papel central que este assume no quotidiano dos jovens enquanto instrumento de comunicação, entretenimento, interação social e organização pessoal.

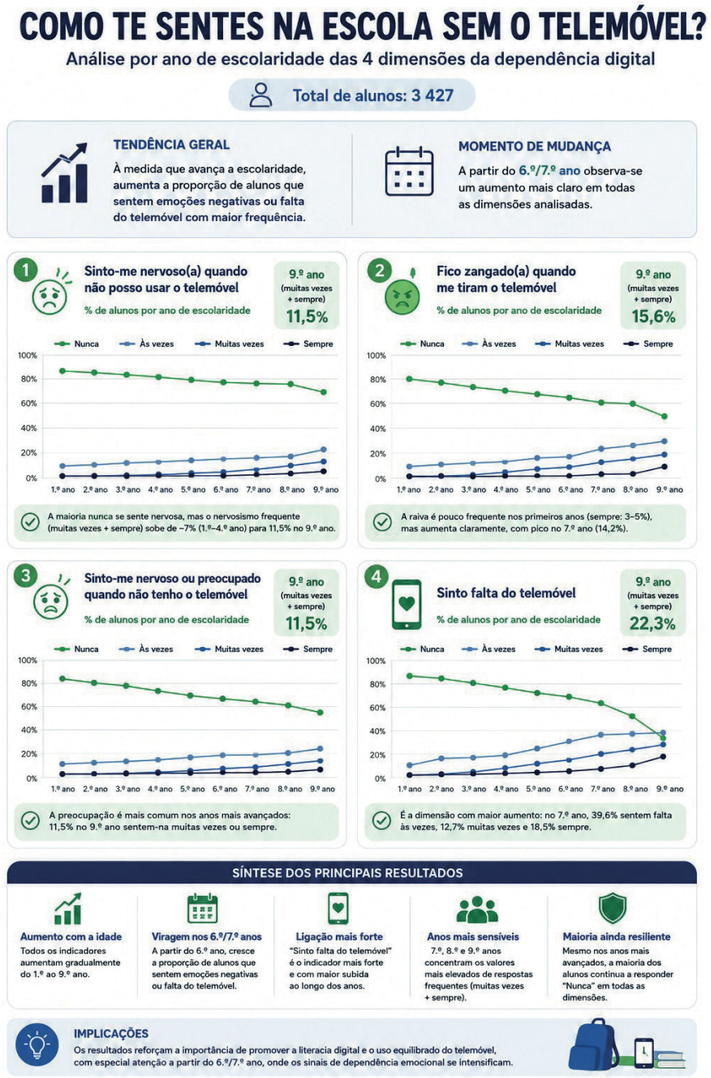
Do ponto de vista do estudo, estes resultados permitem relativizar a ideia de uma dependência digital generalizada. Os dados não sugerem que a maioria dos alunos experiencie dificuldades emocionais relevantes associadas à ausência do telemóvel. Contudo, identificam também um grupo não negligenciável de estudantes que apresenta sinais de maior ligação emocional ao dispositivo, particularmente ao nível do sentimento de ausência.

Em termos globais, os resultados apontam para uma realidade relativamente equilibrada: a maioria dos alunos parece adaptar-se à ausência do telemóvel sem consequências emocionais significativas, mas permanece visível um subconjunto de estudantes potencialmente mais vulnerável à sua ausência, o que reforça a importância de estratégias de literacia digital e de promoção de relações mais conscientes e equilibradas com a tecnologia.

A análise integrada das quatro dimensões associadas à dependência digital evidencia um padrão bastante consistente: os sinais de ligação emocional ao telemóvel aumentam progressivamente ao longo da escolaridade, tornando-se mais visíveis sobretudo a partir do 6.º/7.º ano. Embora a maioria dos alunos continue a apresentar respostas associadas a baixa dependência, observa-se uma tendência clara de crescimento das respostas de maior intensidade nos anos mais avançados.

A primeira dimensão - "Sinto-me nervoso(a) quando não posso usar o telemóvel" - apresenta os níveis mais reduzidos de dependência emocional. Em todos os anos, a resposta "Nunca" permanece dominante. Contudo, observa-se uma diminuição gradual dessa categoria à medida que aumenta a escolaridade, acompanhada por um crescimento das respostas "muitas vezes" e "sempre". O valor máximo surge no 9.º ano, onde 11,5% dos alunos referem sentir nervosismo frequentemente.

Figura 46. Sentimentos relacionados com a dependência digital, por ano de escolaridade



Na dimensão "Fico zangado(a) quando me tiram o telemóvel", a evolução é mais acentuada. Os primeiros anos apresentam níveis relativamente baixos de reação emocional, mas a partir dos anos intermédios verifica-se um aumento progressivo das respostas mais intensas. O 7.º ano destaca-se particularmente, registando o valor mais elevado (15,6%) nas respostas "muitas vezes" + "sempre", sugerindo uma maior sensibilidade à privação do dispositivo.

Relativamente à dimensão "Sinto-me nervoso ou preocupado quando não tenho o telemóvel", observa-se novamente uma trajetória semelhante. Os alunos dos anos mais avançados apresentam uma maior tendência para manifestar descon-

forto associado à ausência do dispositivo. Embora os valores permaneçam moderados, o crescimento gradual sugere uma ligação emocional progressivamente mais forte ao longo da escolaridade.

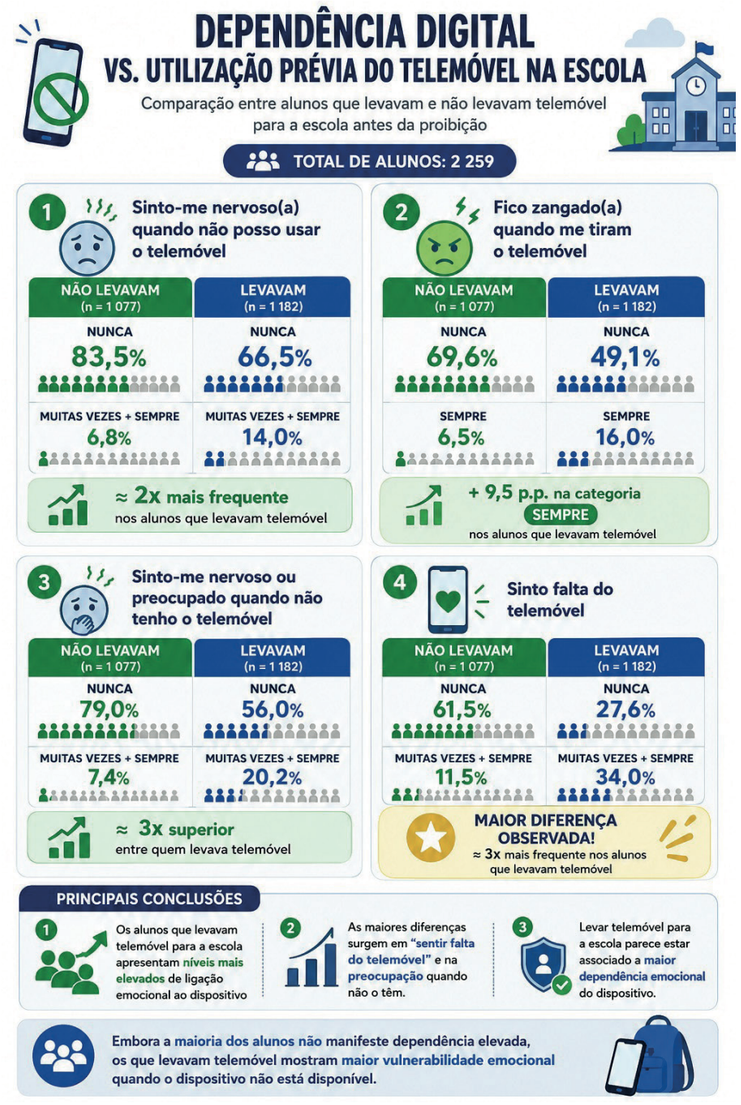
A dimensão que apresenta o comportamento mais expressivo é "Sinto falta do telemóvel". Esta variável evidencia a maior alteração entre anos e surge como o indicador mais forte de ligação emocional ao dispositivo. A partir do 6.º/7.º ano, observa-se uma redução significativa das respostas "Nunca" e um aumento das categorias de maior frequência. No 9.º ano, cerca de 22,3% dos alunos referem sentir falta do telemóvel muitas vezes ou sempre, o valor mais elevado entre todas as dimensões analisadas.

A leitura integrada dos resultados permite identificar uma mudança progressiva de perfil ao longo da escolaridade. Nos primeiros anos do ensino básico predominam respostas que sugerem uma relação mais distante e funcional com o telemóvel. Nos anos mais avançados, pelo contrário, o dispositivo parece assumir um papel progressivamente mais central nas rotinas e na esfera emocional dos alunos.

Contudo, importa salientar um aspeto particularmente relevante: mesmo nos anos mais avançados, a maioria dos estudantes continua a responder "Nunca" em todas as dimensões analisadas. Isto significa que os resultados não apontam para uma dependência digital generalizada, mas antes para a existência de um grupo específico de alunos mais vulnerável, cuja ligação emocional ao dispositivo se torna progressivamente mais intensa.

Do ponto de vista do estudo, estes resultados sugerem que a escolaridade poderá funcionar como um fator diferenciador na relação com o telemóvel, reforçando a importância de estratégias preventivas de literacia digital e autorregulação do uso tecnológico, especialmente a partir dos anos intermédios do percurso escolar, momento em que os indicadores começam a evidenciar alterações mais marcadas.

Figura 47. Sentimentos relacionados com a dependência digital em função da utilização do telemóvel na escola antes da proibição



A análise do cruzamento entre as variáveis associadas à dependência emocional do telemóvel e o facto de os alunos costumarem ou não levar o telemóvel para a escola antes da proibição revela diferenças claras e consistentes entre os grupos. Em todas as dimensões analisadas, os alunos que levavam telemóvel para a escola apresentam valores mais elevados nas categorias associadas a maior frequência (*muitas vezes* e *sempre*), sugerindo uma relação emocional mais forte com o dispositivo.

Entre os alunos que não levavam telemóvel, 83,5% afirmam nunca sentir nervosismo quando não podem usar o dispositivo, enquanto entre os que levavam telemóvel este valor diminui

para 66,5%.

Por outro lado, as respostas de maior intensidade (muitas vezes + sempre) representam:

- 6,8% dos alunos que não levavam telemóvel;
- 14,0% dos que levavam telemóvel.

Ou seja, o nervosismo associado à impossibilidade de usar o telemóvel é aproximadamente duas vezes mais frequente entre os alunos que anteriormente transportavam o dispositivo para a escola.

A variável "Fico zangado(a) quando me tiram o telemóvel" apresenta uma das diferenças mais marcadas. A resposta "Nunca" corresponde a 69,6% entre os que não levavam telemóvel e 49,1% entre os que levavam. Em contraste, as respostas "Sempre" apresentam uma diferença muito expressiva: 6,5% entre os alunos que não levavam e 16,0% entre os que levavam. Isto significa que os alunos que levavam telemóvel apresentam uma probabilidade mais do dobro superior de manifestar reações negativas fortes quando o dispositivo lhes é retirado.

O mesmo acontece com a variável "Sinto-me nervoso(a) ou preocupado(a) quando não tenho o telemóvel". A categoria "Nunca" representa 79,0% entre os alunos que não levavam e 56,0% entre os que levavam. Já as respostas mais frequentes (*muitas vezes + sempre*) correspondem a 7,4% entre os que não levavam e 20,2% entre os que levavam. Neste caso, os valores entre os alunos que levavam telemóvel são aproximadamente três vezes superiores, sugerindo diferenças muito relevantes ao nível da preocupação emocional associada à ausência do dispositivo.

É na variável "Sinto falta do telemóvel" que as diferenças se tornam mais evidentes. Entre os alunos que não levavam telemóvel, 61,5% afirmam nunca sentir falta do dispositivo. Entre os que levavam, esse valor reduz-se drasticamente para 27,6%. Em sentido inverso, as respostas "muitas vezes + sempre" correspondem a 11,5% entre os que não levavam e 34,0% entre os que levavam. Ou seja, os alunos que levavam telemóvel para a escola apresentam uma probabilidade três vezes superior de referirem sentir frequentemente falta do dispositivo.

Os resultados apontam para um padrão muito consistente. Os alunos que levavam telemóvel para a escola apresentam sistematicamente menor proporção de respostas "Nunca", maior proporção de respostas "Muitas vezes" e "Sempre" e níveis mais elevados de desconforto emocional associados à ausência do dispositivo. As diferenças tornam-se particularmente expressivas em sentir falta do telemóvel, sentir preocupação quando não o têm e ficar zangado(a) quando lhes é retirado.

Por outro lado, os alunos que não levavam telemóvel revelam um perfil substancialmente diferente, caracterizado por menor dependência emocional e menor sensibilidade à ausência do dispositivo.

Estes resultados sugerem que não é apenas a posse do telemóvel que diferencia os alunos, mas sobretudo a sua integração efetiva nas rotinas escolares. Levar regularmente o dispositivo para a escola parece estar associado a uma relação mais intensa e emocionalmente mais forte com o telemóvel, reforçando a ideia de que os hábitos de utilização pré-existentes influenciam fortemente a forma como os alunos experienciam a sua ausência.

Globalmente, a evidência aponta para a existência de dois perfis distintos: alunos com uma utilização mais funcional e menos dependente do dispositivo e alunos cuja utilização parece estar mais integrada no quotidiano e associada a níveis mais elevados de ligação emocional.

7.3. Bem-estar emocional na escola

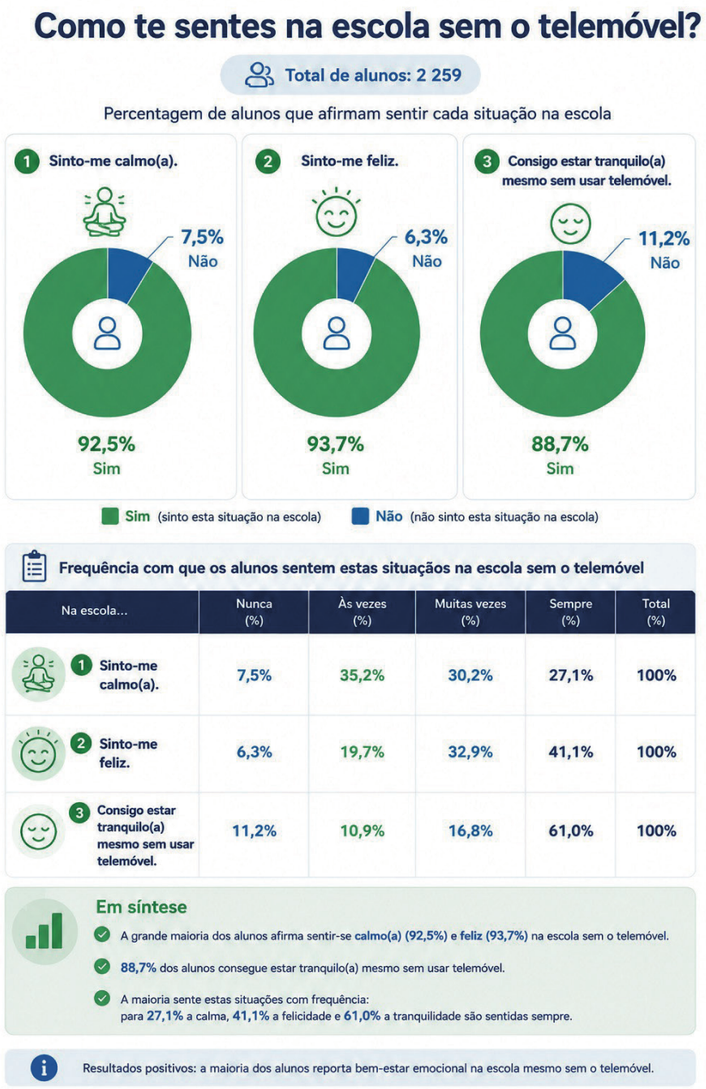
No que concerne às variáveis relacionadas com o bem-estar emocional, a análise dos resultados evidencia um padrão muito consistente e particularmente relevante para o estudo: a ausência do telemóvel em contexto escolar parece estar associada a níveis elevados de bem-estar emocional e tranquilidade entre os alunos. Contrariamente à ideia de que a restrição do dispositivo poderia gerar desconforto generalizado, os dados apontam para uma perceção global marcadamente positiva.

A dimensão que apresenta resultados mais expressivos é "Sinto-me feliz", com 93,7% dos alunos a responderem afirmativamente. Além disso, a análise mais detalhada da frequência mostra que 41,1% afirmam sentir-se felizes sempre, enquanto 32,9% indicam sentir-se assim muitas vezes. Em conjunto, isto significa que cerca de 74% dos alunos experienciam sentimentos positivos com elevada frequência.

Resultados igualmente elevados surgem na dimensão "Sinto-me calmo(a)", em que 92,5% dos alunos afirmam sentir-se calmos na escola. A distribuição das respostas mostra

também um padrão interessante: apenas 7,5% indicam nunca sentir esta situação, enquanto 57,3% (*muitas vezes + sempre*) afirmam experienciá-la regularmente. Este resultado sugere que a escola, num contexto de ausência do telemóvel, é percecionada pela maioria dos alunos como um ambiente emocionalmente estável e confortável.

Figura 48. Sentimentos positivos relacionados com a ausência de telemóveis na escola



A dimensão "Consigo estar tranquilo(a) mesmo sem usar telemóvel" apresenta igualmente valores muito elevados, com 88,7% de respostas afirmativas. Entre estes alunos, 61,0% referem sentir-se tranquilos sempre, o valor mais elevado de todas as categorias analisadas. Este dado é particularmente relevante porque indica que a maioria dos estudantes não parece depender da presença do telemóvel para manter estados emocionais positivos ou níveis adequados de conforto psicológico.

A leitura integrada destes resultados reforça uma tendência importante observada ao longo do estudo: enquanto as análises anteriores revelavam alguns sinais de dependência emocional em grupos específicos de alunos, os resultados desta dimensão mostram que esses sinais não representam a realidade dominante da amostra. Pelo contrário, os dados sugerem que a grande maioria dos alunos se adapta à ausência do dispositivo sem consequências emocionais negativas relevantes.

Um aspeto particularmente significativo é a coexistência de duas evidências aparentemente complementares: por um lado, alguns alunos referem sentir falta do telemóvel ou algum desconforto quando não o têm; por outro, a esmagadora maioria afirma sentir-se simultaneamente calma, feliz e tranquila na escola. Isto sugere que a existência de uma ligação emocional ao dispositivo não implica necessariamente um impacto negativo imediato no bem-estar escolar.

Do ponto de vista do estudo, estes resultados reforçam a hipótese de que a redução da presença do telemóvel na escola pode contribuir para um ambiente mais equilibrado do ponto de vista emocional, favorecendo sentimentos positivos e estados de maior tranquilidade.

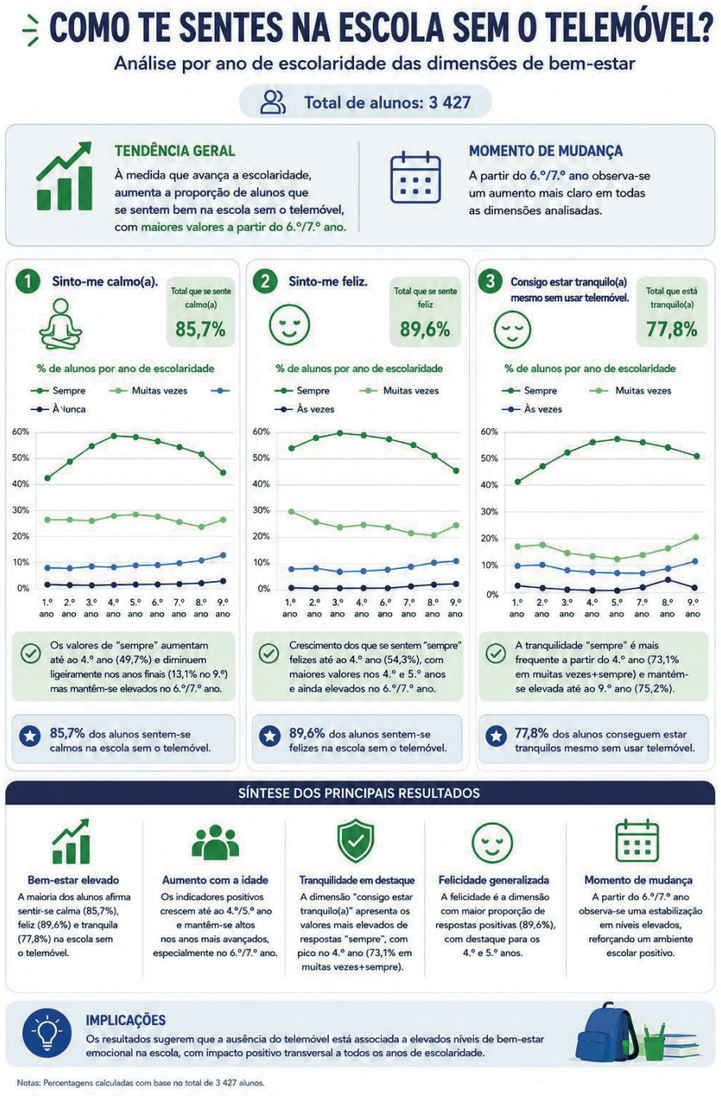
Globalmente, a evidência aponta para uma conclusão particularmente relevante: a ausência do telemóvel não parece comprometer o bem-estar emocional dos alunos; pelo contrário, a maioria descreve a experiência escolar através de sentimentos predominantemente positivos, associados a calma, felicidade e tranquilidade.

A análise do cruzamento entre as dimensões de bem-estar e o ano de escolaridade revela um padrão distinto daquele observado nas dimensões de dependência digital. Enquanto os indicadores de dependência tendiam a aumentar com a escolaridade, as dimensões associadas ao bem-estar apresentam uma trajetória mais estável e predominantemente positiva ao longo de todos os anos analisados. Os resultados sugerem que a ausência do telemóvel está associada a níveis elevados de bem-estar emocional em todos os níveis de escolaridade, embora se observem pequenas alterações no padrão das respostas ao longo do percurso escolar.

A sensação de calma apresenta valores elevados em todos os anos de escolaridade. Nos primeiros anos observa-se uma

maior concentração de respostas “sempre”, que atinge o valor máximo no 1.º ano (54,7%). A partir do 5.º/6.º ano, esta categoria tende a diminuir gradualmente, enquanto aumenta a frequência das respostas “às vezes”. Contudo, mesmo nos anos mais avançados, os níveis de bem-estar mantêm-se elevados. Se forem agregadas as respostas “muitas vezes” + “sempre”, verifica-se que a maioria dos alunos continua a reportar níveis elevados de calma em contexto escolar. Este resultado sugere que os alunos mais novos parecem expressar estados emocionais positivos de forma mais intensa (“sempre”), enquanto os alunos mais velhos tendem a apresentar respostas mais moderadas.

Figura 49. Sentimentos positivos relacionados com a ausência de telemóveis na escola, por ano de escolaridade



A felicidade constitui a dimensão com valores globais mais elevados. Em praticamente todos os anos, as respostas “muitas vezes” e “sempre” representam a maioria dos participantes. Observa-se, contudo, uma alteração gradual ao longo da escolaridade. Nos primeiros anos predominam claramente as respostas “sempre”, enquanto nos anos intermédios e superiores aumenta a expressão da categoria “muitas vezes”. Ainda assim, a dimensão mantém níveis muito elevados em todos os anos, indicando que os alunos continuam a associar a escola a experiências emocionalmente positivas.

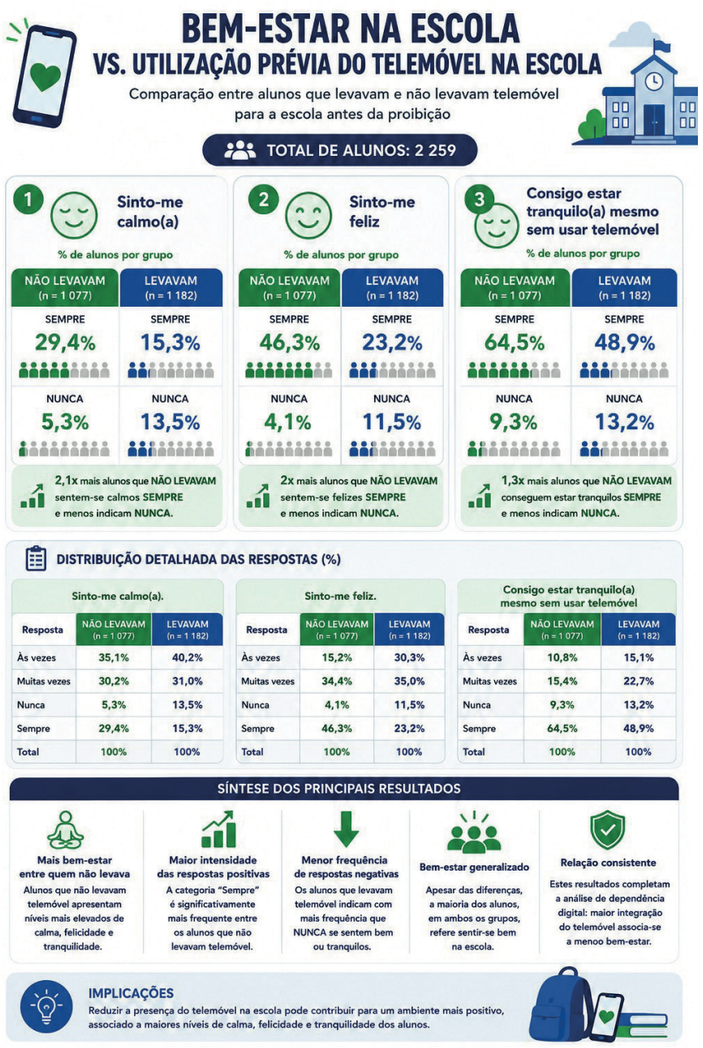
A variável associada à tranquilidade sem telemóvel apresenta um padrão particularmente interessante. A resposta “Sempre” mantém-se dominante em todos os anos, atingindo valores muito elevados, especialmente entre o 3.º e o 5.º ano. Nos anos mais avançados verifica-se uma ligeira redução desta categoria e um aumento das respostas “muitas vezes”, mas sem alterações bruscas. Isto sugere que a capacidade de permanecer tranquilo sem utilizar o telemóvel continua a ser elevada independentemente do ano de escolaridade. Do ponto de vista interpretativo, este resultado é particularmente relevante porque reforça a ideia de que a ausência do telemóvel não parece comprometer o equilíbrio emocional dos alunos, mesmo nos grupos mais velhos. Embora os alunos mais velhos demonstrem sinais mais elevados de ligação emocional ao telemóvel, os dados sugerem que isso não se traduz numa redução equivalente dos indicadores de bem-estar escolar. Pelo contrário, a maioria dos alunos continua a reportar experiências positivas, reforçando a ideia de que a ausência do telemóvel em contexto escolar pode coexistir com níveis elevados de conforto emocional, tranquilidade e satisfação.

A análise do cruzamento entre as dimensões de bem-estar e o facto de os alunos costumarem ou não levar o telemóvel para a escola antes da proibição evidencia diferenças consistentes entre os grupos, sugerindo que a utilização prévia do dispositivo em contexto escolar poderá estar associada a diferentes experiências de bem-estar na escola. Ao contrário do que foi observado nas dimensões associadas à dependência digital, onde os alunos que levavam telemóvel apresentavam níveis mais elevados de ligação emocional ao dispositivo, os resultados relativos ao bem-estar revelam uma tendência inversa: os alunos que não levavam telemóvel para a escola tendem a apresentar níveis mais elevados de calma, felicidade e tranquilidade.

Na dimensão “Sinto-me calmo(a)”, observa-se uma diferença particularmente clara ao nível da intensidade da resposta positiva. Entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola,

29,4% afirmam sentir-se calmos sempre, enquanto entre os que levavam esse valor desce para 15,3%. Simultaneamente, a categoria "Nunca" apresenta valores superiores entre os alunos que levavam telemóvel (13,5%) quando comparados com aqueles que não o levavam (5,3%). Este padrão sugere que os alunos que anteriormente levavam o dispositivo apresentam níveis menos intensos de bem-estar emocional nesta dimensão.

Figura 50. Sentimentos positivos relacionados com a ausência de telemóveis na escola em função da utilização do telemóvel na escola antes da proibição



Uma tendência semelhante é observada relativamente à variável "Sinto-me feliz". A diferença entre grupos torna-se particularmente evidente na categoria "Sempre", que representa 46,3% entre os alunos que não levavam telemóvel e apenas 23,2% entre aqueles que o levavam. Por outro lado, a resposta "Nunca" apresenta uma frequência quase três vezes superior entre os alunos que levavam telemóvel (11,5%) comparativamente aos que não o levavam (4,1%). Este resultado sugere que a felicidade em contexto escolar é reportada de forma mais intensa e consistente pelos alunos que anteriormente não utilizavam o telemóvel na escola.

Também a dimensão "Consigo estar tranquilo(a) mesmo sem usar telemóvel" revela diferenças relevantes entre grupos. Entre os alunos que não levavam telemóvel, 64,5% afirmam sentir-se tranquilos sempre, enquanto entre os que levavam esse valor diminui para 48,9%. Ainda que ambos os grupos apresentem níveis globalmente elevados de tranquilidade, os alunos que não levavam telemóvel continuam a demonstrar uma maior estabilidade emocional nesta dimensão.

Quando as três dimensões são analisadas de forma integrada, emerge um padrão bastante consistente: os alunos que não levavam telemóvel para a escola apresentam não apenas maior frequência de respostas positivas, mas sobretudo respostas positivas mais intensas, expressas através da categoria "Sempre". Em sentido inverso, os alunos que levavam telemóvel apresentam maior frequência de respostas menos positivas, incluindo valores mais elevados na categoria "Nunca".

Estes resultados assumem particular relevância quando articulados com as análises anteriores relativas à dependência digital. Os mesmos alunos que anteriormente demonstraram maior nervosismo, preocupação ou sensação de falta do telemóvel são também aqueles que apresentam indicadores ligeiramente menos favoráveis ao nível do bem-estar emocional. Embora estes resultados não permitam estabelecer relações de causalidade, sugerem a existência de uma associação consistente entre uma maior integração do telemóvel nas rotinas escolares e níveis menos intensos de conforto emocional e bem-estar.

Globalmente, a evidência sugere que a ausência de utilização do telemóvel em contexto escolar poderá estar associada a experiências escolares emocionalmente mais positivas, caracterizadas por níveis mais elevados de calma, felicidade e tranquilidade. Embora a maioria dos alunos apresente indicadores favoráveis independentemente do grupo a que pertence, os resultados indicam que a intensidade dessas experiências positivas tende a ser superior entre os alunos que anteriormente não levavam telemóvel para a escola.

Figura 51. Satisfação global com a vida dos participantes



A análise do gráfico revela níveis globalmente elevados de satisfação com a vida entre os alunos participantes, evidenciando uma perceção predominantemente positiva do seu bem-estar geral. A categoria "Muito satisfeito" surge como claramente dominante, representando 74% das respostas, o que significa que cerca de três em cada quatro alunos classificam a sua satisfação com a vida de forma muito positiva.

A segunda categoria mais frequente corresponde a "Mais ou menos", com 22% das respostas. Embora estes alunos não expressem uma avaliação negativa, este resultado sugere a existência de um grupo relevante que apresenta uma perceção intermédia do seu bem-estar geral, podendo refletir experiências mais variáveis ou uma avaliação menos consistente da satisfação com a vida.

A categoria "Nada satisfeito" apresenta uma expressão muito reduzida (4%), indicando que apenas uma pequena proporção dos participantes manifesta níveis baixos de satisfação global. Este resultado é particularmente importante, uma vez que sugere que os casos de perceção claramente negativa do bem-estar são relativamente residuais na amostra.

Globalmente, os resultados apontam para um cenário bastante favorável, indicando que os alunos apresentam níveis elevados de satisfação subjetiva com a vida. Este resultado torna-se ainda mais relevante quando analisado em conjunto com outras dimensões do estudo relacionadas com bem-estar emocional, calma, felicidade e tranquilidade, nas quais também se observaram valores elevados. A convergência destes resultados reforça a ideia de que a maioria dos alunos descreve a sua experiência pessoal e escolar de forma predominantemente positiva.

Do ponto de vista interpretativo, importa salientar que a satisfação com a vida constitui um indicador amplo, influenciado por múltiplas dimensões (familiares, sociais, emocionais e escolares) e não apenas por fatores relacionados com a utilização do telemóvel. Ainda assim, a elevada proporção de respostas positivas sugere que, no contexto analisado, os alunos demonstram níveis globalmente favoráveis de bem-estar subjetivo e qualidade de vida percebida.

7.4. Índice de Dependência Digital Escolar

O Índice de Dependência Digital Escolar (IDDE) foi desenvolvido com o objetivo de captar sinais de dependência percebida e reações emocionais associadas à ausência ou restrição do telemóvel em contexto escolar. O índice integra variáveis relacionadas com sentimentos de nervosismo, irritação, preocupação e sensação de falta do dispositivo, permitindo identificar diferentes níveis de vinculação emocional ao telemóvel e desconforto associado à sua indisponibilidade.

Importa referir que este índice não incorpora diretamente medidas de intensidade ou frequência de utilização do telemóvel, focando-se antes nas respostas emocionais e perceções dos alunos perante a sua ausência em contexto escolar.

A construção do índice baseou-se em variáveis do questionário relacionadas com ansiedade, irritação, preocupação e sensação de falta do telemóvel, bem como com formas de utilização recreativa do dispositivo. Foram incluídas as seguintes dimensões: (i) nervosismo sem telemóvel ("Ficas nervoso(a) quando não tens o telemóvel contigo?"), (ii) irritação quando o telemóvel é retirado ("Ficas zangado(a) quando te tiram o telemóvel?"), (iii) preocupação quando não pode utilizar o dispositivo ("Ficas preocupado(a) quando não podes usar o telemóvel?"), (iv) sensação de falta do telemóvel ("Sentes falta do telemóvel quando não o podes usar?").

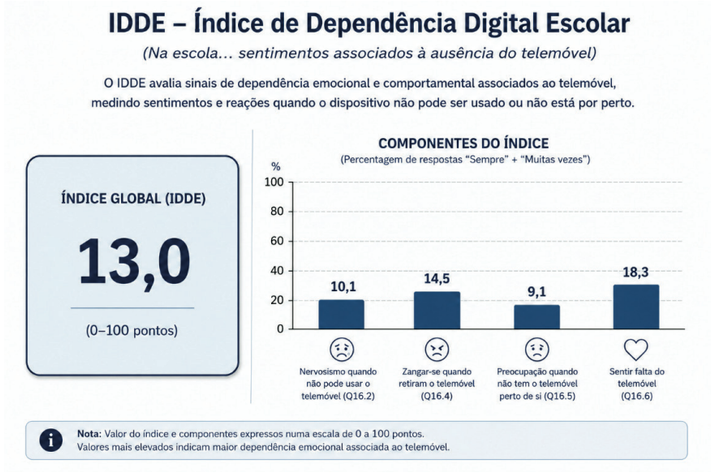
À semelhança da metodologia adotada na construção dos restantes índices analíticos deste estudo, as respostas foram harmonizadas e agregadas através da identificação das categorias consideradas indicativas da dimensão em análise. O resultado foi posteriormente expresso numa escala comum de 0 a 100 pontos, permitindo construir um indicador sintético comparável entre grupos e facilitar a interpretação dos resultados. No caso do IDDE, valores mais elevados correspondem

a níveis mais elevados de dependência digital percebida e maior desconforto associado à ausência do telemóvel em contexto escolar.

O cálculo do Índice de Dependência Digital Escolar (IDDE), baseado nas dimensões de ansiedade associada à ausência do telemóvel, reatividade emocional perante a sua restrição e intensidade de utilização recreativa do dispositivo, resultou num valor médio global de:

IDDE Global = 13,0

Figura 52. Índice de Dependência Digital Escolar

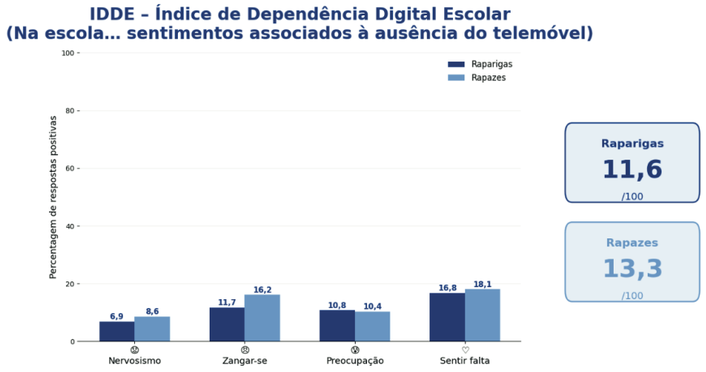


Os resultados do Índice de Dependência Digital Escolar (IDDE) revelam níveis relativamente reduzidos de dependência emocional intensa associada ao telemóvel entre os alunos inquiridos. O valor global do índice situa-se nos 13,0 pontos numa escala de 0 a 100, indicando que apenas uma minoria dos participantes manifesta frequentemente sentimentos fortes de ansiedade, preocupação ou desconforto relacionados com a ausência do dispositivo móvel.

Entre as diferentes dimensões analisadas, o indicador mais elevado corresponde ao sentimento de falta do telemóvel (18,3%), sugerindo que o principal sinal de dependência percebida está associado ao vínculo emocional e à sensação de ausência do dispositivo. Seguem-se as reações de irritação quando o telemóvel é retirado (14,5%), enquanto os indicadores de nervosismo e preocupação sem o telemóvel apresentam valores inferiores, revelando que os sintomas de ansiedade digital mais intensa parecem menos frequentes na amostra analisada.

De forma geral, os resultados sugerem que, embora o telemóvel ocupe um lugar importante na experiência quotidiana dos alunos, os níveis mais fortes de dependência emocional e comportamental tendem a concentrar-se apenas num grupo relativamente reduzido de estudantes.

Figura 53. Índice de Dependência Digital Escolar por género

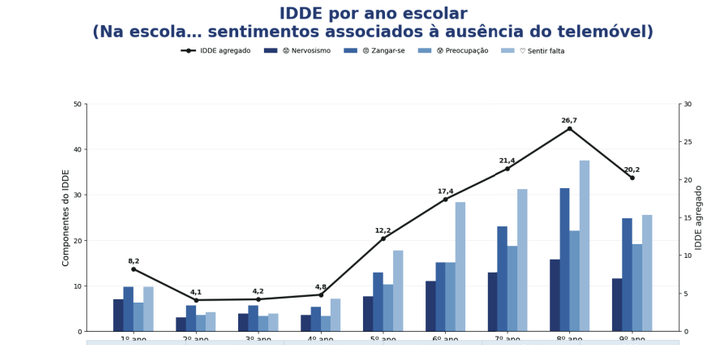


A análise do Índice de Dependência Digital Escolar (IDDE) por género revela diferenças relativamente moderadas entre raparigas e rapazes, embora os valores sejam ligeiramente superiores entre os rapazes. O IDDE agregado apresenta um valor de 13,3 pontos entre os rapazes e 11,6 pontos entre as raparigas, sugerindo uma maior presença de sinais de dependência emocional intensa associados ao telemóvel no grupo masculino.

As diferenças observadas são particularmente visíveis nas dimensões relacionadas com irritação quando o telemóvel é retirado e sentimento de falta do dispositivo, onde os rapazes apresentam valores superiores. Já na dimensão associada à preocupação quando o telemóvel não está por perto, os resultados são relativamente semelhantes entre géneros. Em ambos os grupos, os indicadores mais elevados correspondem ao sentimento de falta do telemóvel, reforçando a ideia de que o principal sinal de dependência percebida se relaciona sobretudo com o vínculo emocional ao dispositivo.

Apesar das diferenças identificadas, os valores globais do índice permanecem relativamente baixos em ambos os géneros, sugerindo que os níveis mais fortes de dependência emocional e comportamental tendem a concentrar-se apenas numa minoria dos alunos. Ainda assim, os resultados indicam que os rapazes parecem revelar maior vulnerabilidade a algumas formas de dependência digital emocional em contexto escolar.

Figura 54. **Índice de Dependência Digital Escolar por ano de escolaridade**



Ano	Nerv.	Zang.	Preoc.	Falta	IDDE
1º ano	7.0	9.8	6.3	9.8	8.2
2º ano	3.0	5.7	3.6	4.2	4.1
3º ano	3.9	5.7	3.3	3.9	4.2
4º ano	3.6	5.3	3.4	7.1	4.8
5º ano	7.7	12.9	10.3	17.7	12.2
6º ano	11.0	15.1	15.1	28.4	17.4
7º ano	12.9	23.0	18.7	31.2	21.4
8º ano	15.7	31.4	22.1	37.5	26.7
9º ano	11.5	24.8	19.1	25.5	20.2

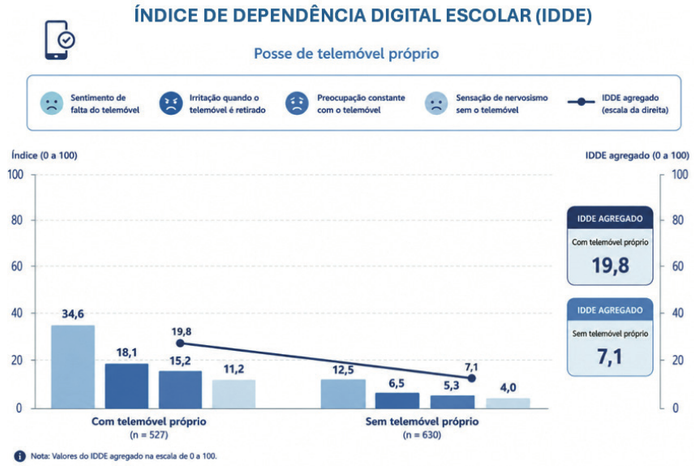
Nota: valores em percentagem de respostas positivas ("Sempre" + "Muitas vezes"). O IDDE agregado corresponde à média simples das quatro componentes.

Os resultados do Índice de Dependência Digital Escolar (IDDE) por ano escolar revelam um padrão bastante claro de aumento progressivo da dependência emocional associada ao telemóvel ao longo dos diferentes níveis de escolaridade. Os valores mais reduzidos observam-se nos primeiros anos, particularmente no 2.º, 3.º e 4.º anos, onde o índice agregado permanece abaixo dos 5 pontos. A partir do 5.º ano verifica-se um crescimento acentuado dos indicadores de dependência digital, atingindo os valores mais elevados no 8.º ano (26,7 pontos).

Este aumento progressivo é consistente em praticamente todas as componentes analisadas, sobretudo no sentimento de falta do telemóvel e nas reações emocionais negativas quando o dispositivo é retirado. Os alunos dos anos mais avançados revelam níveis significativamente superiores de apego emocional ao telemóvel, sugerindo uma relação mais intensa com os dispositivos digitais à medida que aumenta a idade e a autonomia tecnológica.

Entre as diferentes dimensões do índice, o sentimento de falta do telemóvel é claramente o indicador dominante nos anos mais elevados de escolaridade, atingindo valores particularmente elevados no 7.º e 8.º anos. Também os indicadores associados a irritação, preocupação e nervosismo apresentam crescimento progressivo, embora com menor intensidade. De forma geral, os resultados sugerem que a dependência digital emocional tende a intensificar-se ao longo do percurso escolar, particularmente a partir do segundo ciclo e início da adolescência.

Figura 55. **Índice de Dependência Digital Escolar** em função da posse de telemóvel próprio



Observe-se que os valores apresentados foram calculados apenas com base nos participantes com respostas válidas para todas as variáveis incluídas no índice. Por este motivo, o número de casos considerados nesta análise pode ser inferior ao número total de participantes em cada grupo.

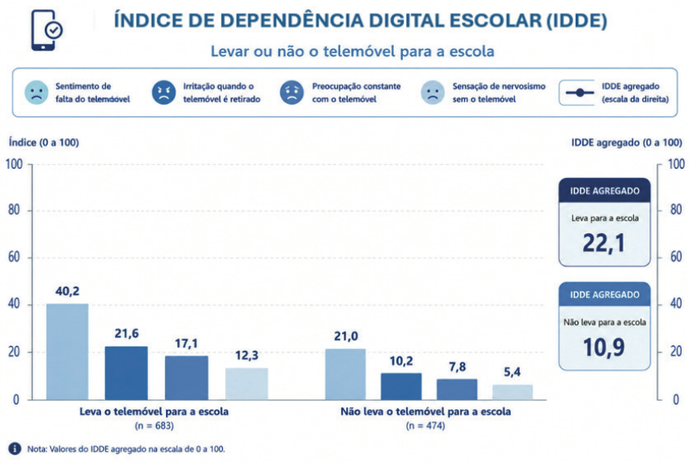
Os resultados do Índice de Dependência Digital Escolar (IDDE) segundo a posse de telemóvel próprio revelam diferenças bastante expressivas entre os dois grupos de alunos. Os estudantes que possuem telemóvel próprio apresentam níveis significativamente superiores de dependência digital emocional quando comparados com os alunos que não possuem dispositivo próprio, sugerindo uma relação mais intensa de vinculação emocional ao telemóvel.

As diferenças observadas manifestam-se em praticamente todas as componentes do índice, particularmente nos indicadores relacionados com sentir falta do telemóvel, preocupação quando o dispositivo não está por perto e irritação quando este é retirado. Os alunos sem telemóvel próprio apresentam valores substancialmente mais reduzidos em todas as dimensões analisadas, indicando uma menor centralidade emocional do dispositivo na sua experiência quotidiana.

O padrão observado sugere que a posse individual do telemóvel poderá contribuir para uma maior exposição contínua ao dispositivo e para uma relação emocional mais forte com o mesmo. De forma geral, os os dados indicam que o acesso permanente e individual ao telemóvel está associado a níveis mais

elevados de dependência digital percebida em contexto escolar.

Figura 56. Índice de Dependência Digital Escolar em função da utilização de telemóvel na escola antes da proibição



A análise do Índice de Dependência Digital Escolar (IDDE) segundo o hábito de levar ou não o telemóvel para a escola revela diferenças bastante expressivas entre os dois grupos de alunos. Os estudantes que costumam levar o telemóvel para a escola apresentam níveis significativamente superiores de dependência digital emocional quando comparados com os alunos que não levam o dispositivo, sugerindo uma relação mais intensa de vinculação emocional ao telemóvel no quotidiano escolar.

As diferenças observadas são consistentes em todas as componentes analisadas, particularmente no sentimento de falta do telemóvel e na irritação quando este é retirado. Os alunos que levam o telemóvel para a escola apresentam também valores mais elevados nos indicadores de preocupação e nervosismo associados à ausência do dispositivo, reforçando a ideia de uma maior centralidade emocional do telemóvel na sua experiência diária.

O IDDE agregado evidencia igualmente esta tendência, registando valores aproximadamente duas vezes superiores entre os alunos que levam o telemóvel para a escola. Este padrão sugere que a presença física e constante do dispositivo no contexto escolar poderá estar associada a níveis mais elevados de dependência emocional e psicológica relativamente ao telemóvel, reforçando a relevância das políticas escolares relacionadas com o uso e transporte destes dispositivos.

7.5. Índice de Bem-Estar Escolar

O Índice de Bem-Estar Escolar (IBE) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar o bem-estar subjetivo e emocional dos alunos no contexto escolar, considerando simultaneamente dimensões emocionais, relacionais e de satisfação geral com a vida. Ao contrário de indicadores centrados exclusivamente no desempenho académico ou na utilização de dispositivos digitais, este índice procura captar perceções mais amplas relacionadas com tranquilidade emocional, felicidade, sentimento de pertença e satisfação pessoal.

O índice integra variáveis relacionadas com estados emocionais positivos, capacidade de permanecer tranquilo sem o telemóvel, sentimento de integração na escola e avaliação global da vida. O Índice de Bem-Estar Escolar (IBE) foi construído a partir de variáveis relacionadas com o bem-estar emocional, tranquilidade psicológica, integração escolar e satisfação geral com a vida, incluindo as afirmações “Sinto-me calmo(a)”, “Sinto-me feliz”, “Consigo estar tranquilo(a) sem telemóvel”, “Sinto que pertenço à minha escola” e “Estou satisfeito(a) com a minha vida”. Desta forma, o IBE procura refletir não apenas o bem-estar escolar imediato, mas também dimensões mais abrangentes de equilíbrio emocional e qualidade de vida percebida pelos alunos.

Metodologicamente, e de forma consistente com os índices anteriormente construídos, as diferentes variáveis foram normalizadas para uma escala comum de 0 a 100, permitindo integrar perguntas originalmente medidas em escalas distintas. O índice agregado corresponde à média simples das componentes consideradas, sendo que valores mais elevados representam níveis mais positivos de bem-estar escolar e emocional.

O interesse deste índice reside na possibilidade de compreender de forma integrada como os alunos experienciam o seu quotidiano escolar e emocional, permitindo identificar fatores associados à qualidade da experiência educativa, ao equilíbrio psicológico e à relação entre bem-estar e utilização das tecnologias digitais.

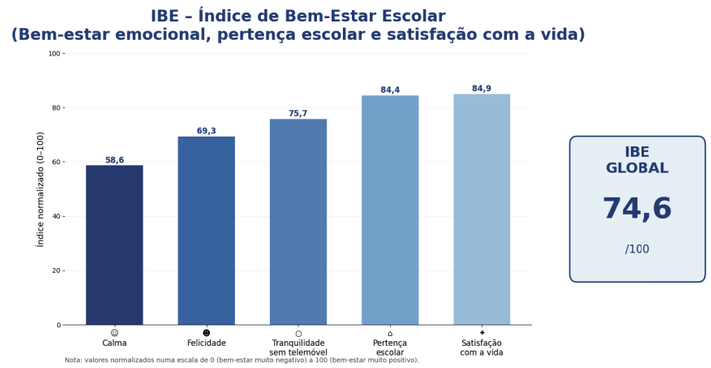
O Índice de Bem-Estar Escolar (IBE) revela níveis globalmente positivos de bem-estar emocional, integração escolar e satisfação pessoal entre os alunos inquiridos. O índice agregado atingiu 74,6 pontos numa escala de 0 a 100, sugerindo que os estudantes tendem a percecionar de forma relativamente favorável a sua experiência escolar e o seu equilíbrio emocional.

Entre as diferentes componentes analisadas, os valores mais

elevados correspondem à satisfação geral com a vida e ao sentimento de pertença escolar, ambos acima dos 84 pontos, indicando que a maioria dos alunos sente que faz parte da escola e manifesta uma avaliação positiva da sua vida em geral. Também a capacidade de permanecer tranquilo sem o telemóvel apresenta valores elevados, sugerindo que muitos alunos conseguem manter estabilidade emocional mesmo sem recorrer constantemente ao dispositivo.

As dimensões relacionadas com felicidade e calma apresentam valores ligeiramente mais moderados, embora ainda positivos, indicando que o bem-estar emocional quotidiano pode variar mais entre os alunos do que os indicadores de pertença e satisfação global. De forma geral, os resultados sugerem que o contexto escolar é percecionado de forma relativamente positiva pelos estudantes, reforçando a ideia de que o bem-estar escolar envolve simultaneamente fatores emocionais, relacionais e pessoais.

Figura 57. Índice de Bem-Estar Escolar



O Índice de Bem-Estar Escolar (IBE) por género revela valores globalmente muito próximos entre rapazes e raparigas, sugerindo que o bem-estar emocional, o sentimento de pertença escolar e a satisfação geral com a vida tendem a ser percecionados de forma semelhante pelos dois grupos. O IBE agregado apresenta valores de 75,5 pontos entre os rapazes e 75,0 pontos entre as raparigas, indicando diferenças reduzidas no nível global de bem-estar escolar.

Ao nível das componentes específicas, os rapazes apresentam valores ligeiramente superiores nas dimensões relacionadas com calma, pertença escolar e satisfação geral com a vida. Já as raparigas revelam valores ligeiramente mais elevados nos indicadores associados à felicidade e à capacidade de permanecer tranquilas sem o telemóvel. Apesar destas pequenas diferenças, o padrão geral é de elevada proximidade entre

géneros em todas as dimensões analisadas.

Figura 58. Índice de Bem-Estar Escolar por Género

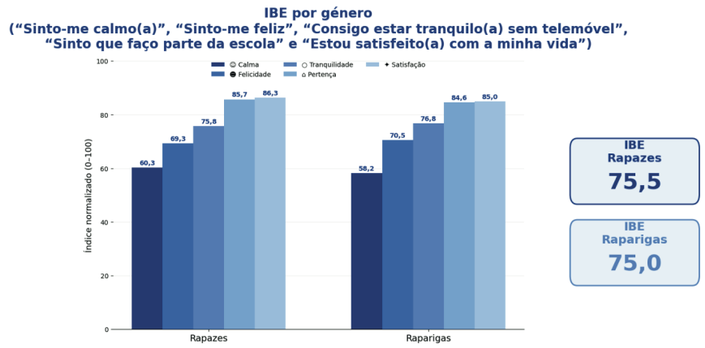
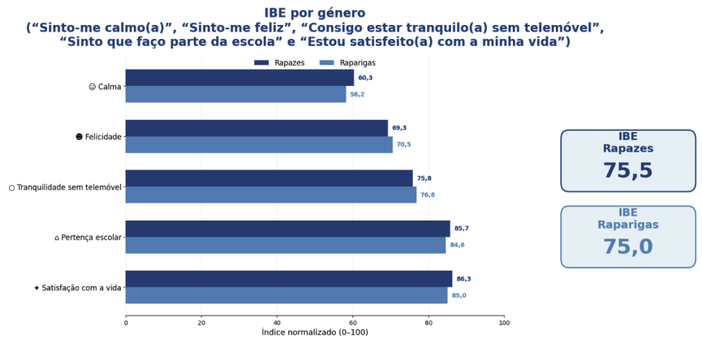
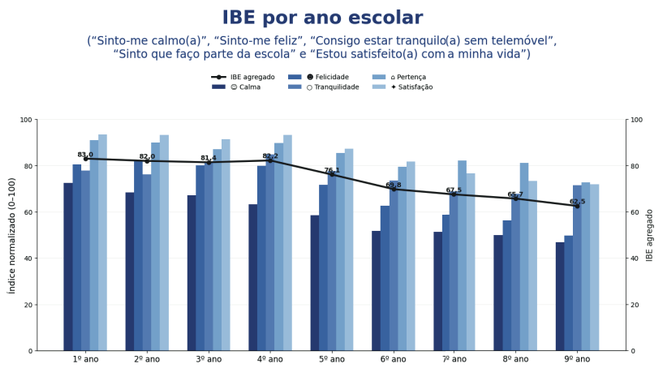


Figura 59. Índice de Bem-Estar Escolar por Género e por componente



Os resultados sugerem, assim, que o bem-estar escolar percebido é transversalmente positivo entre rapazes e raparigas, reforçando a ideia de que fatores como integração escolar, equilíbrio emocional e satisfação pessoal são experienciados de forma relativamente consistente entre os diferentes grupos de alunos.

Figura 60. Índice de Bem-Estar Escolar por ano de escolaridade



Ano	Calma	Felic.	Tranqu.	Perten.	Satisf.	IBE
1º ano	72.5	80.4	77.8	90.9	93.5	83.0
2º ano	68.4	82.2	76.1	89.9	93.3	82.0
3º ano	67.2	80.1	81.1	87.0	91.4	81.4
4º ano	63.2	79.8	84.9	89.7	93.3	82.2
5º ano	58.5	71.7	77.6	85.4	87.3	76.1
6º ano	51.7	62.6	73.5	79.5	81.7	69.8
7º ano	51.3	58.8	68.8	82.1	76.7	67.5
8º ano	49.9	56.3	67.7	81.1	73.4	65.7
9º ano	46.8	49.7	71.5	72.8	71.8	62.5

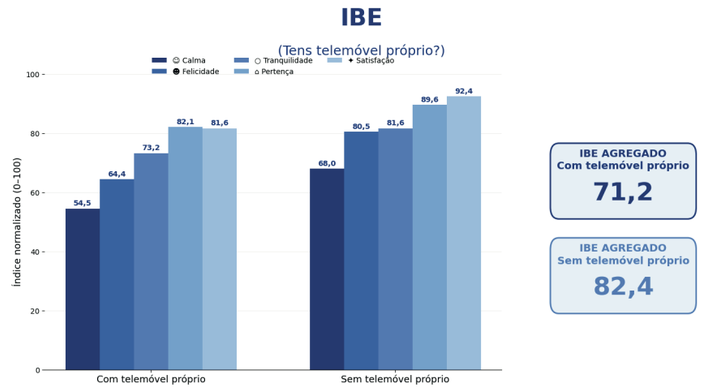
Nota: valores normalizados numa escala de 0 (bem-estar muito negativo) a 100 (bem-estar muito positivo).

Índice de Bem-Estar Escolar (IBE) segundo a posse de telemóvel próprio revela diferenças muito expressivas entre os dois grupos de alunos. Os estudantes sem telemóvel próprio apresentam níveis substancialmente mais elevados de bem-estar emocional, tranquilidade psicológica, sentimento de pertença escolar e satisfação geral com a vida quando comparados com os alunos que possuem telemóvel próprio.

As diferenças observadas são consistentes em todas as componentes analisadas, destacando-se particularmente os indicadores relacionados com satisfação geral com a vida, felicidade e calma emocional. Os alunos sem telemóvel próprio apresentam também níveis mais elevados de tranquilidade sem necessidade do dispositivo, sugerindo uma menor dependência emocional relativamente ao telemóvel e uma maior estabilidade subjetiva no quotidiano escolar.

O IBE agregado evidencia claramente esta tendência, registando valores superiores a 82 pontos entre os alunos sem telemóvel próprio, comparativamente a cerca de 71 pontos entre os alunos que possuem dispositivo próprio. Este padrão sugere que a posse individual do telemóvel poderá estar associada a níveis mais reduzidos de bem-estar percebido, reforçando a importância de analisar criticamente o papel das tecnologias digitais no equilíbrio emocional e na experiência escolar dos estudantes.

Figura 61. Índice de Bem-Estar Escolar em função da posse de telemóvel próprio

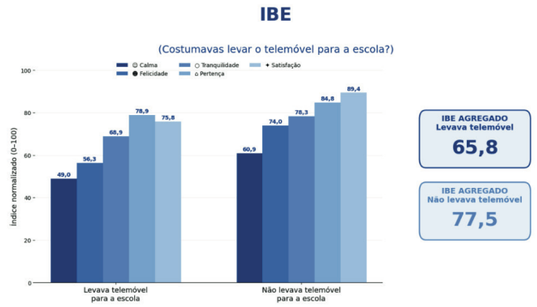


A análise do Índice de Bem-Estar Escolar (IBE) segundo o hábito de levar ou não o telemóvel para a escola evidencia diferenças muito significativas entre os grupos de alunos. Os estudantes que não levavam telemóvel para a escola apresentam níveis substancialmente superiores de bem-estar emocional, tranquilidade psicológica, sentimento de pertença escolar e satisfação geral com a vida quando comparados com os alunos que costumavam levar o dispositivo.

As diferenças observadas são consistentes em todas as componentes do índice, destacando-se particularmente os indicadores relacionados com felicidade, satisfação com a vida e calma emocional. Os alunos que não levavam telemóvel revelam também maior capacidade de permanecer tranquilos sem o dispositivo, sugerindo uma relação menos dependente e emocionalmente mais equilibrada relativamente ao telemóvel.

O IBE agregado reforça claramente esta tendência, registando aproximadamente 77,5 pontos entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola, comparativamente a cerca de 65,8 pontos entre os que levavam o dispositivo. Estes resultados sugerem que a menor presença do telemóvel no contexto escolar poderá estar associada a experiências emocionais e escolares mais positivas, reforçando a relevância das práticas digitais no equilíbrio psicológico e no bem-estar percebido pelos estudantes.

Figura 62. Índice de Bem-Estar Escolar em função da utilização de telemóvel na escola antes da proibição

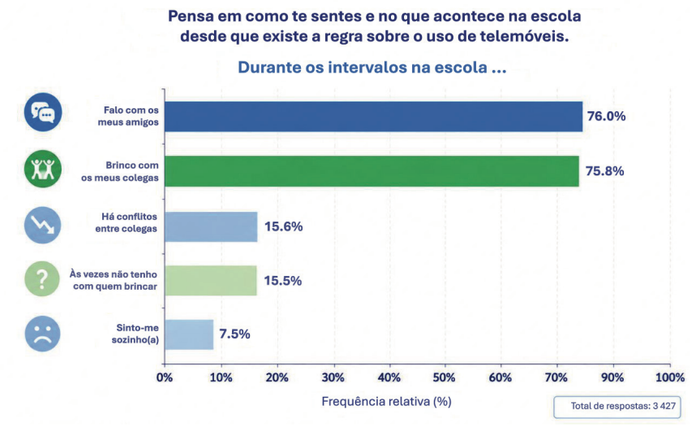


08

Impacto nas relações sociais e no clima escolar

8.1. Interações nos intervalos

Figura 63. Tipos de interações nos intervalos após a proibição de telemóveis em contexto escolar



A análise dos resultados relativos às interações entre os alunos durante os intervalos desde que existe a regra sobre o uso de telemóveis evidencia que a experiência social parece ser predominantemente positiva e marcada por interações presenciais frequentes.

As respostas mais frequentes correspondem às categorias “Falo

com os meus amigos" (76% dos alunos) e "Brinco com os meus colegas" (75,8%), apresentando valores muito próximos entre si. Estes resultados sugerem que, durante os intervalos, a maioria dos alunos continua a privilegiar formas de interação direta e contacto social presencial. A elevada frequência destas respostas indica que os intervalos escolares são percecionados sobretudo como momentos de convivência, comunicação e participação em atividades sociais com os pares.

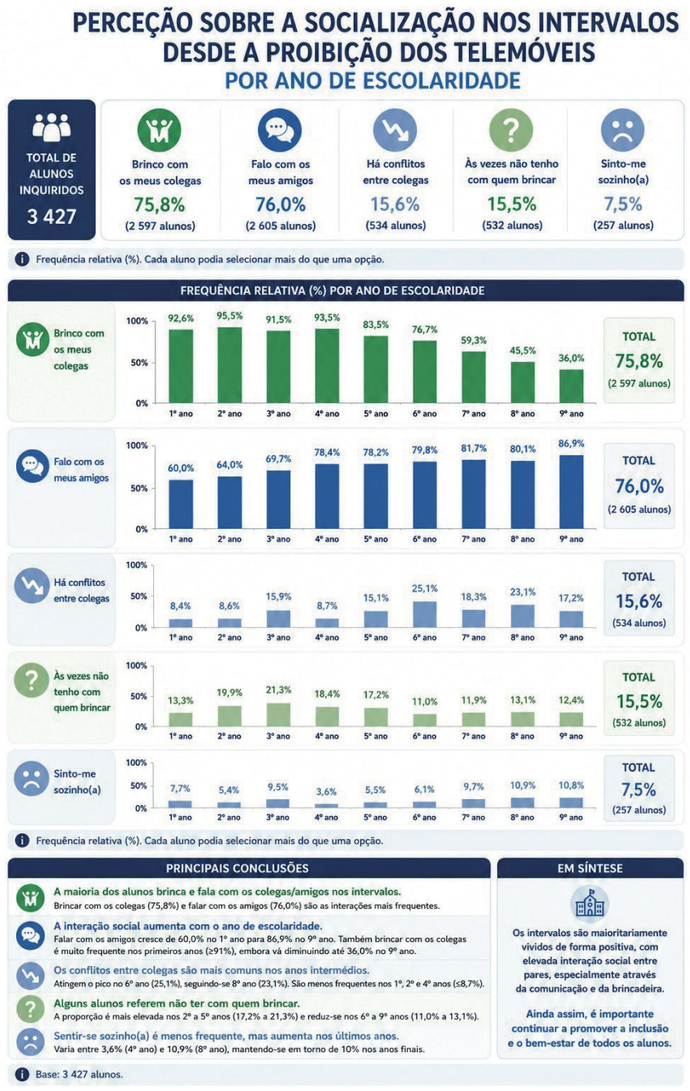
Num segundo nível surgem as categorias "Há conflitos entre colegas" (15,6%) e "Às vezes não tenho com quem brincar" (15,5%). Embora estes valores sejam substancialmente inferiores aos observados nas dimensões positivas, revelam que existe um grupo não negligenciável de alunos que reporta algumas dificuldades ao nível das relações sociais ou da integração durante os intervalos. O facto de ambas as dimensões apresentarem valores praticamente idênticos sugere que situações de conflito e experiências ocasionais de isolamento social podem coexistir em parte da população estudada.

Por último, a categoria menos frequente corresponde a "Sinto-me sozinho(a)", referida por 257 alunos (7,5%), representando o valor mais reduzido entre todas as dimensões analisadas. Este resultado é particularmente relevante, uma vez que indica que sentimentos persistentes de solidão parecem afetar uma minoria relativamente pequena dos alunos.

Considerando os resultados de forma integrada, emerge um padrão globalmente favorável do ponto de vista social. A predominância clara das respostas associadas à interação com amigos e colegas sugere que a experiência dos intervalos continua a ser fortemente marcada pela socialização presencial. Este resultado assume especial interesse no contexto do estudo sobre a restrição do uso do telemóvel, podendo sugerir que a redução da disponibilidade do dispositivo durante o período escolar não comprometeu a interação social entre pares; pelo contrário, os dados parecem apontar para a manutenção - e potencial reforço - das dinâmicas de comunicação direta e brincadeira entre os alunos.

Apesar disso, a existência de grupos que referem conflitos, dificuldades de integração ou sentimentos de isolamento indica que a experiência social não é homogénea para todos os alunos. Estes resultados reforçam a importância de continuar a desenvolver estratégias de promoção da inclusão, do bem-estar e das relações interpessoais positivas no contexto escolar.

Figura 64. Tipos de interações nos intervalos após a proibição de telemóveis em contexto escolar, por ano de escolaridade



A análise da "Perceção sobre a socialização nos intervalos desde a proibição dos telemóveis por ano de escolaridade" evidencia um padrão globalmente positivo das interações sociais durante os intervalos, embora existam diferenças relevantes entre os anos de escolaridade.

Os resultados mostram que as formas de interação social mais frequentes continuam a ser falar com os amigos (76,0%) e brincar com os colegas (75,8%), sugerindo que os intervalos são vividos predominantemente como espaços de contacto social presencial e convivência entre pares. Contudo, a evolução destas dimensões ao longo da escolaridade revela trajetórias distintas.

A variável “Brinco com os meus colegas” apresenta uma redução progressiva com o aumento do ano de escolaridade. Nos primeiros anos os valores são muito elevados, atingindo 95,5% no 2.º ano e 93,5% no 4.º ano, mas diminuem gradualmente até 36,0% no 9.º ano. Este resultado parece refletir uma mudança natural nas formas de socialização ao longo da adolescência, em que as brincadeiras tendem a perder centralidade face a outras formas de interação.

Em sentido oposto, a dimensão “Falo com os meus amigos” aumenta progressivamente com a escolaridade. Enquanto no 1.º ano a percentagem se situa nos 60,0%, esta cresce continuamente até atingir 86,9% no 9.º ano. Estes dados sugerem que, à medida que os alunos avançam na escolaridade, as interações sociais parecem tornar-se mais orientadas para a conversa e para relações interpessoais mais estruturadas.

Relativamente aos aspetos menos positivos, a variável “Há conflitos entre colegas” apresenta níveis relativamente reduzidos, mas evidencia alguma variação ao longo dos anos. O valor mais elevado ocorre no 6.º ano (25,1%), seguido do 8.º ano (23,1%), podendo sugerir que os períodos intermédios de transição escolar correspondem a fases de maior instabilidade relacional.

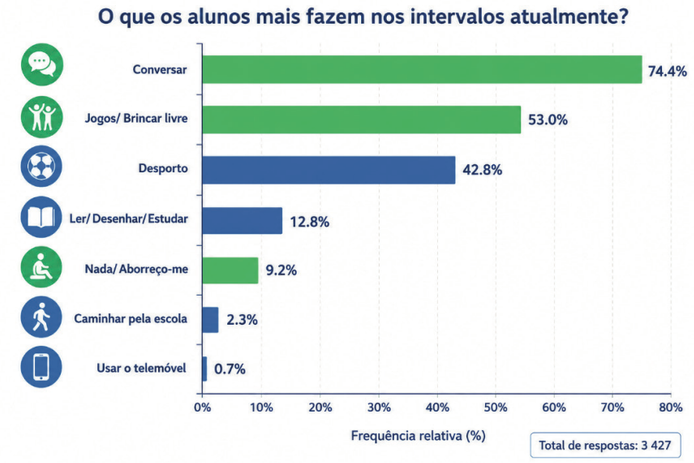
A perceção de não ter com quem brincar apresenta valores moderados e relativamente estáveis, embora ligeiramente mais elevados nos anos iniciais e intermédios, atingindo 21,3% no 3.º ano. Nos anos mais avançados verifica-se uma redução, situando-se em 12,4% no 9.º ano.

Por sua vez, sentir-se sozinho(a) surge como a dimensão menos frequente (7,5% no total), embora apresente uma ligeira tendência de crescimento nos anos mais avançados. Os valores aumentam de 3,6% no 4.º ano para cerca de 10% nos anos finais (10,9% no 8.º ano e 10,8% no 9.º ano), sugerindo que, apesar da forte presença de interação social, alguns alunos mais velhos podem experienciar sentimentos de isolamento.

Globalmente, os resultados apontam para uma experiência social predominantemente positiva durante os intervalos após a implementação da regra sobre o uso de telemóveis. As interações presenciais mantêm-se muito expressivas, mas observa-se uma transformação gradual do tipo de socialização ao longo da escolaridade: as brincadeiras tornam-se menos frequentes e a comunicação entre amigos assume maior relevância. Apesar disso, os resultados também mostram a importância de continuar a acompanhar dimensões relacionadas com inclusão social, conflitos e sentimentos de solidão, particularmente nos anos mais avançados.

8.2. Atividades realizadas nos intervalos

Figura 65. Atividades realizadas nos intervalos após a proibição de telemóveis em contexto escolar



A análise dos resultados sobre o que os alunos mais fazem atualmente nos intervalos evidencia que os períodos de pausa escolar são fortemente marcados por atividades de interação social presencial, enquanto atividades mais individuais ou associadas ao uso de tecnologia apresentam uma expressão bastante reduzida.

A atividade claramente dominante é “Conversar”, referida por 74,4% dos alunos, seguida muito de perto por “Jogos/Brincar livre” (53,0%) e “Desporto” (42,8%). Estes resultados sugerem que os intervalos continuam a assumir um papel importante como espaço de socialização, comunicação e interação entre pares. Em particular, a elevada frequência da opção “Conversar” parece indicar que a comunicação interpessoal constitui a principal atividade dos alunos nos momentos de pausa escolar.

O desporto surge também com uma expressão significativa, sendo referido por cerca de quatro em cada dez alunos, o que sugere a existência de uma utilização relevante dos intervalos para atividades físicas e recreativas.

As atividades mais individualizadas apresentam frequências substancialmente inferiores. Apenas 12,8% dos alunos referem “Ler/Desenhar/Estudar”, enquanto 9,2% indicam “Nada/Aborreço-me”. Embora este último valor seja relativamente reduzido, mostra que existe um grupo de alunos que não encontra atividades particularmente envolventes durante os intervalos.

As opções menos frequentes são “Caminhar pela escola” (2,3%) e, sobretudo, “Usar o telemóvel”, com apenas 0,7% das respostas. Este último resultado é particularmente expressivo no contexto do estudo, uma vez que sugere que o telemóvel deixou de representar uma atividade dominante nos intervalos, sendo substituído por outras formas de ocupação do tempo, sobretudo associadas à interação direta com colegas. Apenas 25 alunos referiram usar o telemóvel nos intervalos após a sua proibição.

Globalmente, os resultados apontam para uma predominância clara de atividades sociais e presenciais durante os intervalos escolares. A reduzida expressão do uso do telemóvel e a elevada frequência de conversas, brincadeiras e prática desportiva parecem sugerir que os intervalos continuam a desempenhar uma função importante enquanto espaço de convivência, interação e desenvolvimento social dos alunos. Estes resultados são consistentes com outros dados do estudo que apontam para níveis elevados de socialização presencial após a implementação das regras relativas ao uso do telemóvel na escola.

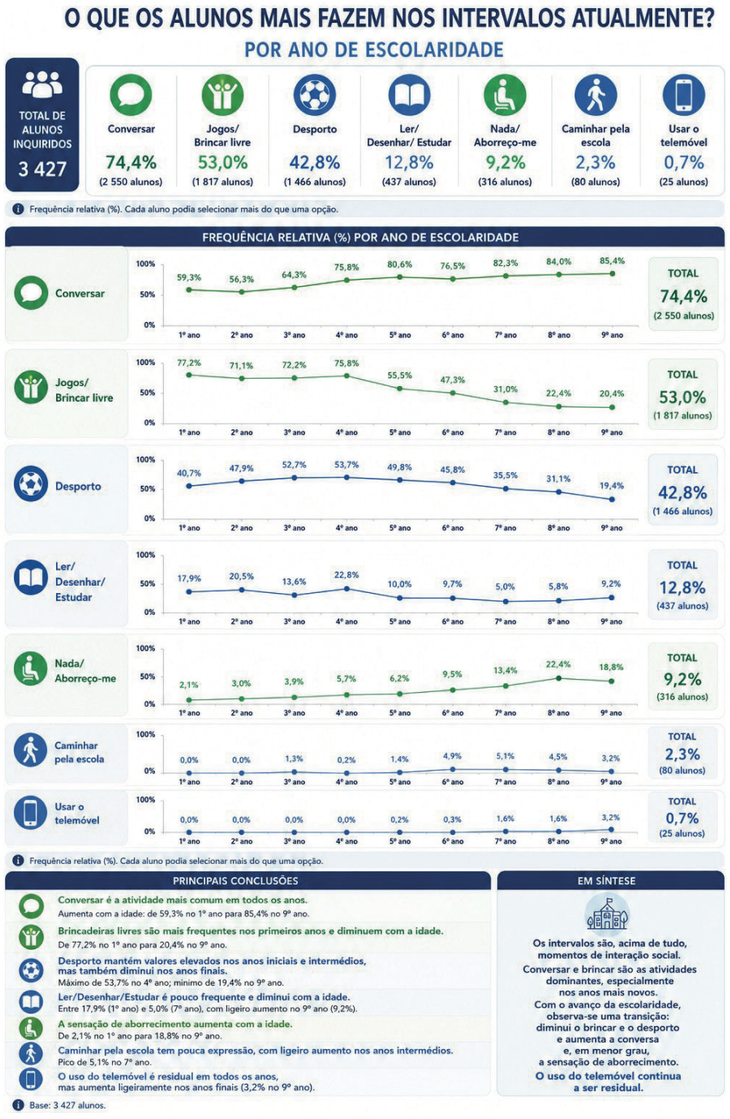
A análise das atividades realizadas pelos alunos durante os intervalos, considerando a evolução ao longo dos diferentes anos de escolaridade, evidencia alterações claras nos padrões de ocupação do tempo e nas formas de interação social.

A atividade mais frequente em todos os anos de escolaridade é “Conversar”, sendo referida globalmente por 74,4% dos alunos. Além de apresentar a maior expressão global, esta atividade aumenta progressivamente ao longo da escolaridade, passando de 59,3% no 1.º ano para 85,4% no 9.º ano. Este resultado sugere que, à medida que os alunos crescem, as interações sociais tornam-se menos centradas em atividades lúdicas e mais orientadas para a comunicação e relacionamento interpessoal.

Em sentido oposto, “Jogos/Brincar livre” apresenta uma redução muito marcada com a progressão escolar. Nos primeiros anos, esta atividade assume um papel dominante, sendo referida por 77,2% dos alunos do 1.º ano, mantendo valores elevados até ao 4.º ano. Contudo, observa-se uma diminuição gradual a partir daí, atingindo apenas 20,4% no 9.º ano. Este padrão parece refletir uma mudança natural nas formas de interação associadas ao desenvolvimento e à idade.

O desporto, referido por 42,8% dos alunos, apresenta uma tendência intermédia. A atividade aumenta nos primeiros anos, alcançando o valor máximo no 4.º ano (53,7%), mas reduz-se progressivamente nos anos seguintes, chegando a 19,4% no 9.º ano. Estes resultados sugerem que as atividades físicas mantêm relevância significativa sobretudo nos anos iniciais e intermédios.

Figura 66. Atividades realizadas nos intervalos após a proibição de telemóveis em contexto escolar, por ano de escolaridade



As atividades mais individuais ou menos associadas à interação social surgem com frequências bastante inferiores. “Ler/Desenhar/Estudar” representa 12,8% das respostas, mantendo valores relativamente baixos ao longo de toda a escolaridade. Ainda assim, observa-se um ligeiro aumento no 4.º ano (22,8%), seguido de uma redução nos anos mais avançados.

Por outro lado, a opção “Nada/Aborreço-me”, embora apresente uma frequência global relativamente baixa (9,2%), mostra um

crescimento consistente ao longo dos anos, aumentando de 2,1% no 1.º ano para 18,8% no 9.º ano. Este resultado merece atenção, uma vez que poderá indicar uma diminuição do envolvimento em atividades de intervalo nos alunos mais velhos.

As atividades "Caminhar pela escola" (2,3%) e "Usar o telemóvel" (0,7%) apresentam valores residuais em todos os anos analisados. O uso do telemóvel revela uma expressão praticamente inexistente ao longo de toda a escolaridade, mesmo nos anos mais avançados, reforçando a ideia de que os intervalos permanecem predominantemente ocupados por outras formas de interação e atividade.

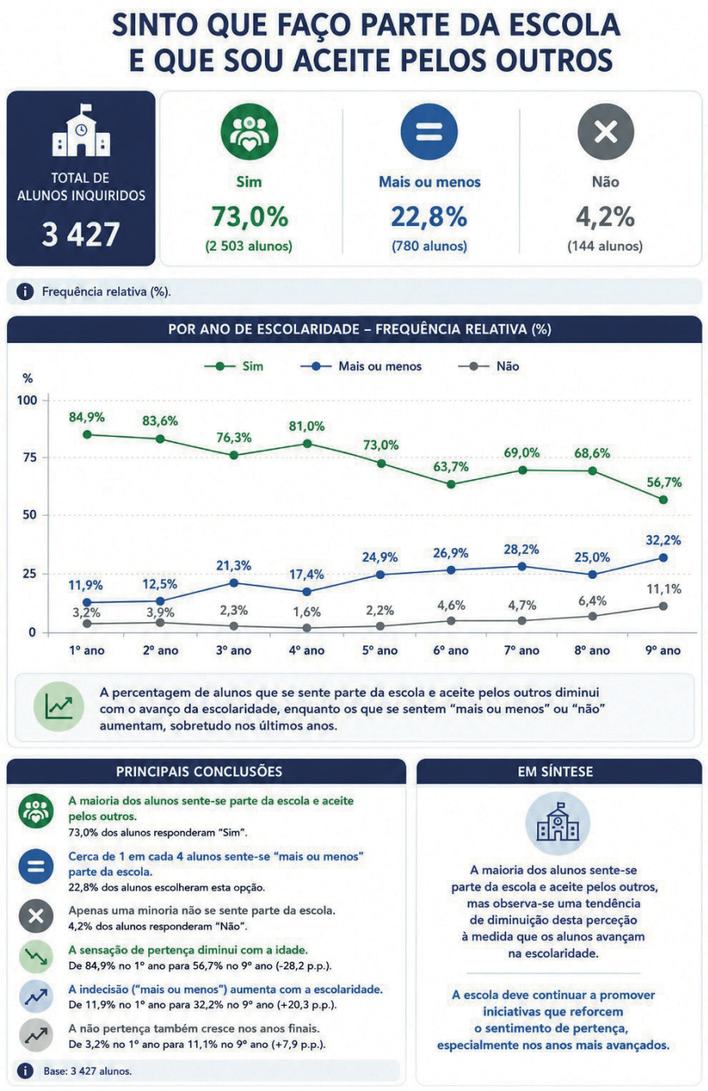
Globalmente, os resultados sugerem uma transição gradual nas dinâmicas dos intervalos ao longo do percurso escolar. Nos anos iniciais predominam atividades mais físicas e lúdicas, como brincar e praticar desporto, enquanto nos anos mais avançados aumenta a importância da conversa e da interação social baseada na comunicação. Paralelamente, observa-se um crescimento moderado dos sentimentos de aborrecimento nos alunos mais velhos. Ainda assim, os resultados apontam de forma consistente para uma predominância de atividades presenciais e de interação entre pares, indicando que os intervalos continuam a desempenhar um papel relevante na socialização escolar.

8.3. Sentimento de pertença à escola e de aceitação

Figura 67. Sentimento de pertença e aceitação na escola



Figura 68. Sentimento de pertença e aceitação na escola por ano de escolaridade



A análise da perceção de pertença escolar, expressa pela afirmação "Sinto que faço parte da escola e que sou aceite pelos outros", revela um padrão globalmente positivo, mas com alterações importantes ao longo dos diferentes anos de escolaridade.

De forma global, a maioria dos alunos (73,0%) afirma sentir-se integrada e aceite na escola, enquanto 22,8% apresentam uma perceção intermédia ("mais ou menos") e apenas 4,2% indicam não se sentir parte da escola. Estes resultados sugerem que, de modo geral, existe um sentimento de pertença relativamente elevado entre os alunos.

Contudo, quando a análise é realizada por ano de escolaridade, observa-se uma tendência clara de redução progressiva do sentimento de pertença à medida que aumenta a idade. A percentagem de alunos que responde “Sim” diminui de 84,9% no 1.º ano para 56,7% no 9.º ano, correspondendo a uma redução de 28,2 pontos percentuais. Apesar de a resposta positiva continuar a ser predominante na maioria dos anos, a diferença observada é expressiva e sugere que o sentimento de integração escolar se fragiliza progressivamente nos níveis de escolaridade mais avançados.

Em sentido inverso, a resposta “Mais ou menos” apresenta um crescimento gradual ao longo da escolaridade. Enquanto apenas 11,9% dos alunos do 1.º ano apresentam uma posição intermédia, este valor aumenta para 32,2% no 9.º ano, tornando-se quase três vezes superior. Este resultado parece indicar um aumento da ambivalência ou da incerteza relativamente ao sentimento de pertença à escola.

A resposta “Não”, embora continue a apresentar valores relativamente reduzidos em termos absolutos, também evidencia uma tendência de crescimento com a progressão escolar. A percentagem aumenta de 3,2% no 1.º ano para 11,1% no 9.º ano, sugerindo que a sensação de exclusão ou de menor integração afeta uma proporção mais elevada de alunos nos anos finais.

Um aspeto relevante é que a alteração não ocorre de forma totalmente linear. Verifica-se alguma recuperação entre o 7.º e o 8.º ano, mas a tendência global permanece consistente: os alunos mais novos apresentam níveis mais elevados de identificação e integração escolar, enquanto os mais velhos revelam sinais crescentes de distanciamento.

Considerando os resultados de forma integrada, os dados sugerem que a escola continua a ser percecionada pela maioria dos alunos como um espaço de integração e aceitação social. Ainda assim, a diminuição gradual do sentimento de pertença nos anos mais avançados indica a necessidade de reforçar estratégias que promovam a inclusão, a participação e o bem-estar relacional, particularmente junto dos alunos mais velhos. O sentimento de pertença constitui um fator reconhecido na literatura como determinante para a motivação, o envolvimento escolar e o bem-estar emocional, pelo que esta tendência merece acompanhamento e atenção específica.

8.4. Bullying, filmagens e exposição indevida

A análise dos resultados sobre a ocorrência de gozo ou filmagens sem autorização na escola durante o ano letivo revela que, de forma global, a maioria dos alunos reporta não ter vivido este tipo de situações. No total, 82,8% dos alunos (n=2 839) indicam nunca ter sido alvo de gozo/bullying ou filmagens sem autorização, enquanto 13,6% (n=465) referem que estas situações ocorreram às vezes e 3,6% (n=123) afirmam que aconteceram muitas vezes.

Embora os resultados globais sejam relativamente positivos, a análise por ano de escolaridade evidencia diferenças importantes. Observa-se uma tendência gradual de aumento da exposição a estas situações à medida que a escolaridade avança, sobretudo a partir dos anos intermédios.

Nos primeiros anos de escolaridade, os níveis reportados são relativamente reduzidos. No 1.º ano, apenas 9,5% dos alunos referem situações de gozo/bullying ou filmagens pelo menos ocasionalmente (6,3% às vezes + 3,2% muitas vezes). O 2.º ano apresenta o valor mais baixo (7,7%) e os anos seguintes mantêm níveis ainda relativamente reduzidos.

Contudo, a partir do 5.º ano observa-se um crescimento mais evidente. A percentagem de alunos que refere ter sido alvo destas situações pelo menos ocasionalmente aumenta para 19,9% no 5.º ano, 21,2% no 6.º ano, atingindo 24,1% no 7.º ano, o valor mais elevado de toda a amostra. Nos 8.º e 9.º anos os valores permanecem igualmente elevados (21,8% e 24,6%, respetivamente).

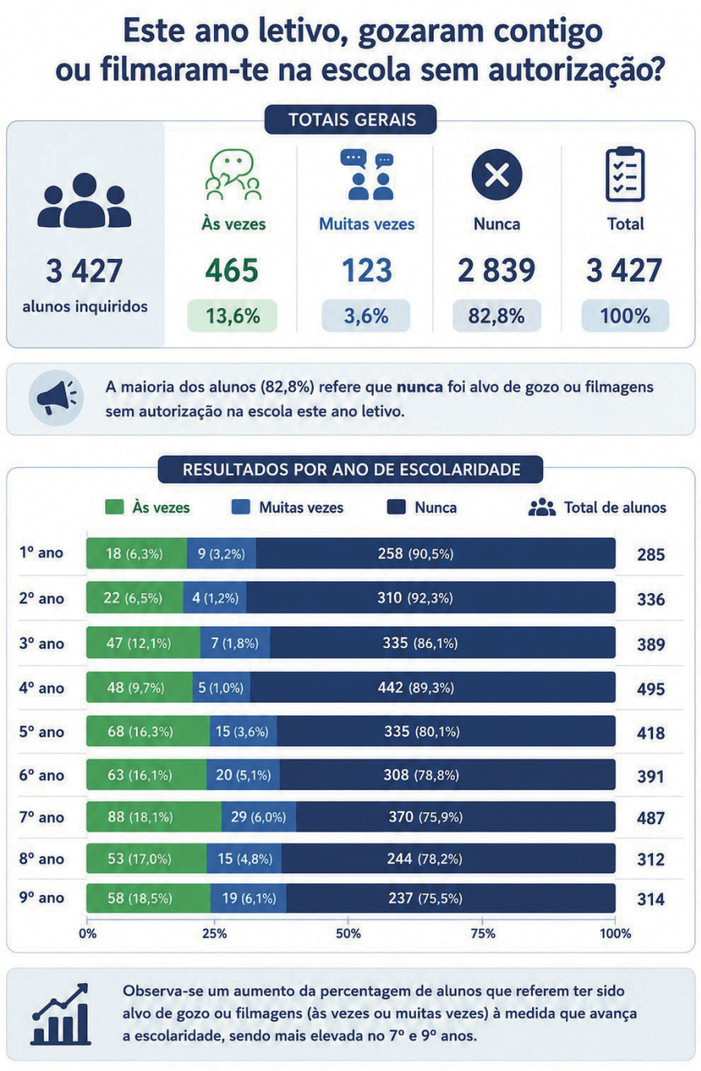
Paralelamente, a proporção de alunos que responde “Nunca” diminui progressivamente ao longo da escolaridade. Enquanto no 2.º ano mais de 92% dos alunos indicam nunca ter sido alvo destas situações, esse valor reduz-se para cerca de 75–76% nos 7.º e 9.º anos.

Um aspeto particularmente relevante prende-se com a categoria “Muitas vezes”, que representa situações potencialmente mais persistentes ou repetidas. Apesar de apresentar valores baixos em termos absolutos, observa-se igualmente um aumento nos anos mais avançados, atingindo 6,0% no 7.º ano e 6,1% no 9.º ano, aproximadamente o dobro dos valores observados em vários anos iniciais.

Considerados de forma integrada, os resultados sugerem que,

embora a maioria dos alunos não reporte experiências de gozo/bullying ou filmagens indevidas, a exposição a estas situações parece aumentar progressivamente nos anos mais avançados de escolaridade. Este padrão poderá estar associado às alterações nas dinâmicas sociais e relacionais características da adolescência, reforçando a importância de estratégias preventivas direcionadas sobretudo para os anos intermédios e finais da escolaridade.

Figura 69. Número de alunos que sofreram bullying, filmagens ou exposição indevida na escola após a proibição dos telemóveis em contexto escolar, por ano de escolaridade



A relação entre o sentimento de pertença à escola e a exposição a situações de gozo/bullying ou filmagens sem autorização revela um padrão particularmente expressivo quando se observa o grupo de alunos que não se sente parte da escola nem aceite pelos outros. Este grupo apresenta níveis substancialmente mais elevados de exposição a experiências negativas, sugerindo uma associação forte entre menor integração escolar e maior vulnerabilidade social.

Entre os alunos que responderam "Não" à afirmação *"Sinto que faço parte da escola e que sou aceite pelos outros"* (n=144), apenas 54,2% referiram nunca ter sido alvo de gozo/bullying ou filmagens sem autorização. Isto significa que quase metade destes alunos (45,8%) relata ter sido alvo destas situações pelo menos ocasionalmente durante o ano letivo.

Figura 70. Relação entre sentimento de pertença e bullying



Mais preocupante ainda é a frequência das situações repetidas. Neste grupo, 25,7% referem ter sido alvo de "muitas vezes", valor extremamente superior ao observado entre os alunos que se sentem parte da escola (1,4%). Em termos relativos, isto significa que os alunos que não se sentem integrados apresentam uma probabilidade cerca de 18 vezes superior de reportar experiências frequentes de bullying ou exposição indevida.

Também nas situações ocasionais ("Às vezes") surgem diferenças relevantes: 20,1% dos alunos que não se sentem parte da escola referem ter vivido este tipo de situações, comparativamente a 9,3% entre os que se sentem aceites.

O grupo intermédio ("Mais ou menos") apresenta igualmente valores elevados: 32,5% destes alunos indicam ter sido alvo de bullying ou filmagens pelo menos ocasionalmente (25,9% às vezes + 6,5% muitas vezes). Isto sugere que a vulnerabilidade social parece aumentar gradualmente à medida que diminui o

sentimento de pertença.

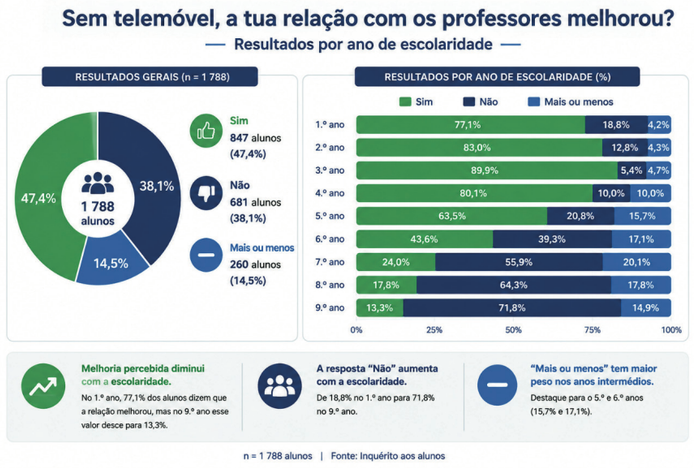
Os resultados apontam, assim, para um padrão muito claro: os alunos que não se sentem parte da escola parecem constituir o grupo mais vulnerável à exposição a situações de rejeição social, bullying ou utilização indevida do telemóvel para filmagens sem autorização. Mais do que uma associação pontual, os dados sugerem a existência de um possível ciclo de reforço: experiências negativas podem reduzir o sentimento de integração e aceitação, enquanto uma menor integração pode simultaneamente aumentar a exposição a comportamentos de exclusão e vitimização.

Do ponto de vista das implicações práticas, estes resultados reforçam a importância de identificar precocemente alunos com baixos níveis de pertença escolar, uma vez que este indicador parece funcionar como um potencial sinal de risco social e emocional dentro do contexto escolar.

8.5. Relação com professores

A análise dos resultados relativos à questão "Sem telemóvel, a tua relação com os professores melhorou?" revela uma perceção globalmente positiva, embora os resultados apontem para uma realidade relativamente equilibrada entre alunos que percecionam mudanças e alunos que não identificam alterações significativas.

Figura 71. Perceção da melhoria da relação com os professores após a proibição dos telemóveis em contexto escolar, por ano de escolaridade.



A categoria mais frequente corresponde à resposta "Sim", indicada por 47,4% dos alunos (n=847), sugerindo que quase metade dos participantes considera que a relação com os professores melhorou após a implementação da regra relativa ao uso do telemóvel na escola. Este resultado pode indicar que a redução das distrações e interrupções associadas ao dispositivo contribuiu para interações mais frequentes, maior proximidade ou uma relação mais positiva entre alunos e docentes.

Por outro lado, 38,1% dos alunos (n=681) referem que a relação não melhorou, mostrando que uma proporção considerável não perceciona alterações relevantes nesta dimensão. Este resultado sugere que a relação pedagógica poderá depender de múltiplos fatores para além do uso do telemóvel, incluindo aspetos relacionados com metodologias de ensino, clima de sala de aula ou características individuais dos alunos e professores.

Adicionalmente, 14,5% dos alunos (n=260) optaram pela resposta "Mais ou menos", evidenciando uma posição intermédia ou uma perceção de mudanças pouco claras.

Considerando os resultados de forma integrada, verifica-se que a perceção positiva (47,4%) supera claramente a negativa (38,1%), com uma diferença de 9,3 pontos percentuais, sugerindo um balanço global favorável. Ainda assim, os dados mostram que os efeitos da restrição do telemóvel na relação aluno–professor não parecem ser universais nem igualmente sentidos por todos os estudantes.

Em conjunto, os resultados sugerem que a diminuição do uso do telemóvel pode estar associada a melhorias na qualidade das interações pedagógicas para uma parte relevante dos alunos, embora essa influência pareça ocorrer de forma diferenciada entre grupos.

Figura 72. Perceção da melhoria da relação com os professores em função da utilização de telemóvel na escola antes da proibição



A análise da relação entre a perceção de melhoria da relação com os professores e o facto de os alunos costumarem ou não levar o telemóvel para a escola antes da proibição revela um resultado particularmente interessante: os efeitos percecionados são bastante diferentes entre os dois grupos.

Entre os alunos que não costumavam levar telemóvel para a escola (n=698), a maioria expressiva (70,1%) considera que a relação com os professores melhorou após a implementação da regra. Apenas 18,3% referem que a relação não melhorou e 11,6% adotam uma posição intermédia ("mais ou menos"). Este padrão sugere que este grupo apresenta uma perceção predominantemente positiva das alterações introduzidas.

Em contraste, entre os alunos que costumavam levar telemóvel para a escola (n=907), o padrão inverte-se. Apenas 26,7% consideram que a relação com os professores melhorou, enquanto 56,2% referem que não houve melhoria e 17,1% apresentam uma posição intermédia.

A diferença entre os dois grupos é bastante expressiva. A perceção de melhoria da relação com os professores é 43,4 pontos percentuais superior entre os alunos que não levavam telemóvel (70,1% vs. 26,7%). Por outro lado, a resposta "Não melhorou" é 37,9 pontos percentuais superior entre aqueles que anteriormente levavam o telemóvel para a escola (56,2% vs. 18,3%).

Este resultado sugere que os alunos que anteriormente levavam o telemóvel parecem percecionar menos benefícios relacionais decorrentes da regra. Uma possível interpretação é que estes alunos tinham uma utilização mais frequente ou mais integrada do dispositivo no contexto escolar, pelo que a sua retirada poderá ter sido percecionada sobretudo como uma limitação, e não necessariamente como um fator de melhoria das relações pedagógicas.

Por outro lado, os alunos que já não dependiam do telemóvel no contexto escolar parecem ter sentido mais facilmente efeitos positivos na dinâmica relacional com os professores. Isto pode refletir uma maior disponibilidade para a interação em sala de aula, maior proximidade com o contexto escolar ou simplesmente menor resistência às mudanças introduzidas.

Os resultados sugerem, assim, que o impacto da proibição do telemóvel na relação aluno–professor não parece ser uniforme, variando em função dos hábitos prévios de utilização do dispositivo. De forma consistente com outros resultados do estudo, os alunos que anteriormente utilizavam mais o telemóvel no contexto escolar parecem constituir o grupo que apresenta perceções mais ambivalentes ou menos positivas relativamente às mudanças introduzidas.

8.6. Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social

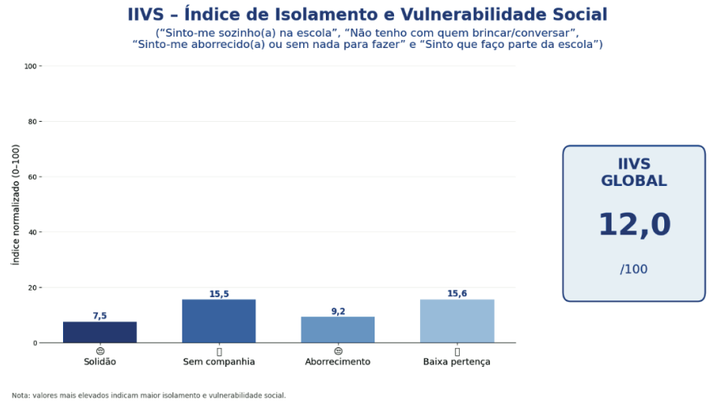
O Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social (IIVS) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar sentimentos de solidão, fragilidade relacional e menor integração social entre os alunos no contexto escolar. O índice procura captar dimensões associadas ao isolamento entre pares, à ausência de interação social significativa e ao sentimento de desconexão relativamente ao ambiente escolar.

O IIVS integra variáveis relacionadas com perceções de solidão e vulnerabilidade social, nomeadamente "Sinto-me sozinho(a) na escola", "Não tenho com quem brincar/conversar", "Sinto-me aborrecido(a) ou sem nada para fazer" e "Sinto que faço parte da escola". Desta forma, o índice procura refletir situações de maior vulnerabilidade social e emocional no quotidiano escolar dos estudantes.

Metodologicamente, as variáveis foram normalizadas para uma escala comum de 0 a 100, sendo os valores mais elevados interpretados como indicadores de maior isolamento e vulnerabilidade social. Nas variáveis relacionadas com pertença escolar, a escala foi invertida de forma a garantir coerência conceptual do índice agregado. O valor final do IIVS corresponde à média simples das componentes consideradas.

O interesse deste índice reside na possibilidade de compreender dimensões sociais frequentemente menos visíveis da experiência escolar, permitindo analisar de que forma fatores emocionais, relacionais e digitais podem influenciar sentimentos de integração, apoio social e pertença entre os alunos.

Figura 73. Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social

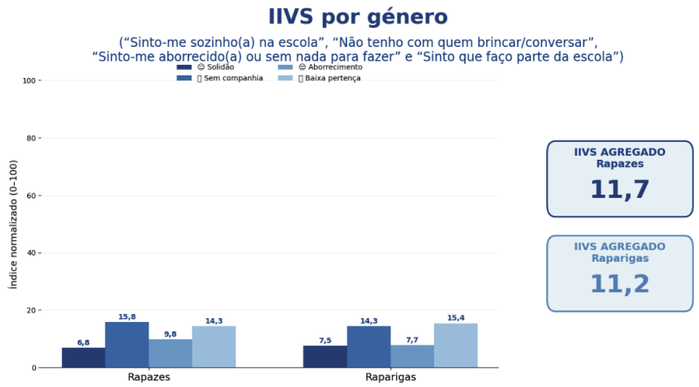


O Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social (IIVS) apresenta valores globais relativamente baixos, sugerindo que a maioria dos alunos não perceciona níveis elevados de isolamento social ou vulnerabilidade relacional no contexto escolar. O valor agregado do índice situou-se nos 12,0 pontos numa escala de 0 a 100, indicando que sentimentos persistentes de solidão, ausência de interação social ou desconexão escolar tendem a ser pouco frequentes entre os estudantes inquiridos.

Entre as diferentes componentes analisadas, os valores mais elevados correspondem às dimensões "Baixa pertença escolar" e "Sem companhia para brincar/conversar", embora ainda em níveis moderados. Estes resultados sugerem que, apesar de a maioria dos alunos revelar integração social relativamente positiva, existe um grupo de estudantes que manifesta algumas dificuldades de pertença ou interação nos intervalos escolares.

Os indicadores associados à solidão e ao aborrecimento apresentam valores mais reduzidos, sugerindo que sentimentos de isolamento emocional intenso ou ausência total de atividades significativas tendem a ser menos frequentes. Globalmente, os resultados apontam para um contexto escolar socialmente relativamente integrado, embora revelem também sinais de vulnerabilidade relacional em alguns grupos de alunos, justificando atenção às dimensões sociais e emocionais da experiência escolar.

Figura 74. Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social por Género

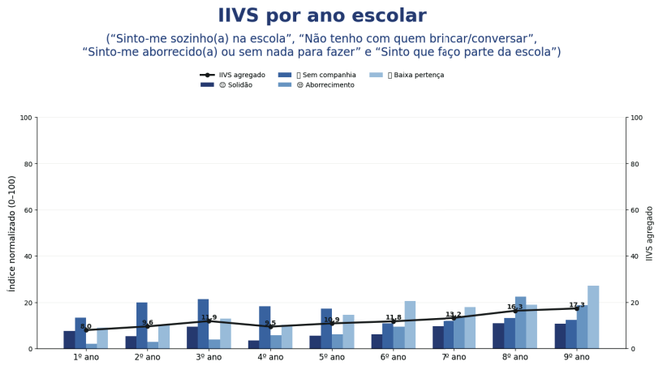


A análise do Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social (IIVS) por género revela níveis globalmente baixos e bastante semelhantes entre rapazes e raparigas. O índice agregado apresenta valores de 11,7 pontos entre os rapazes e 11,2 pontos entre as raparigas, sugerindo que os sentimentos de isolamento social e vulnerabilidade relacional tendem a ser relativamente reduzidos em ambos os grupos.

Ao nível das componentes específicas, os rapazes apresentam valores ligeiramente superiores nas dimensões relacionadas com ausência de companhia nos intervalos e sentimentos de aborrecimento, enquanto as raparigas registam valores ligeiramente mais elevados nos indicadores associados à solidão e à baixa pertença escolar. Apesar destas diferenças pontuais, o padrão global evidencia grande proximidade entre géneros em todas as dimensões analisadas.

Os resultados sugerem assim que as experiências de integração social e vulnerabilidade relacional tendem a ser relativamente semelhantes entre rapazes e raparigas, embora algumas formas específicas de desconexão social possam manifestar-se de forma ligeiramente distinta entre os dois grupos.

Figura 75. Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social por ano de escolaridade



Ano	Solidão	Sem companhia	Aborrec.	Baixa pertença	IIVS
1º ano	7.7	13.3	2.1	9.1	8.0
2º ano	5.4	19.9	3.0	10.1	9.6
3º ano	9.5	21.3	3.9	13.0	11.9
4º ano	3.6	18.4	5.7	10.3	9.5
5º ano	5.5	17.2	6.2	14.6	10.9
6º ano	6.1	11.0	9.5	20.5	11.8
7º ano	9.7	11.9	13.3	17.9	13.2
8º ano	10.9	13.1	22.4	18.9	16.3
9º ano	10.8	12.4	18.8	27.2	17.3

Nota: valores mais elevados indicam maior isolamento e vulnerabilidade social.

A análise do Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social (IIVS) por ano escolar evidencia um aumento gradual dos níveis de vulnerabilidade social ao longo da progressão escolar. Embora os valores globais permaneçam relativamente baixos em todos os anos analisados, observa-se uma tendência consistente de crescimento do índice agregado nos anos mais avançados de escolaridade.

Os valores mais reduzidos surgem nos primeiros anos, particularmente no 1.º e 2.º anos, sugerindo níveis mais baixos de solidão, aborrecimento e dificuldades de integração social. Em contraste, os alunos dos 8.º e 9.º anos apresentam os valores mais elevados de IIVS, indicando maior vulnerabilidade relacional e emocional nestas etapas da escolaridade.

Entre as componentes analisadas, destaca-se especialmente o aumento progressivo da dimensão "Baixa pertença escolar", que atinge os valores mais elevados nos anos finais. Também os indicadores de aborrecimento e solidão tendem a intensificar-se nos anos mais avançados, sugerindo mudanças importantes na experiência social e emocional dos alunos durante a adolescência.

O padrão global observado sugere assim que o avanço na escolaridade poderá estar associado a um aumento gradual de sentimentos de desconexão social, menor integração escolar e maior vulnerabilidade relacional, reforçando a importância de estratégias de apoio emocional e promoção do sentimento de pertença nos anos mais avançados do percurso escolar.

Os resultados do IIVS sugerem a existência de uma aparente transição nas formas de vulnerabilidade social ao longo da escolaridade. Nos anos mais iniciais, os valores relativamente mais elevados nas dimensões associadas à solidão e à ausência de companhia parecem indicar vulnerabilidades mais ligadas à interação interpessoal direta, à necessidade de brincar e à integração imediata nos grupos de pares.

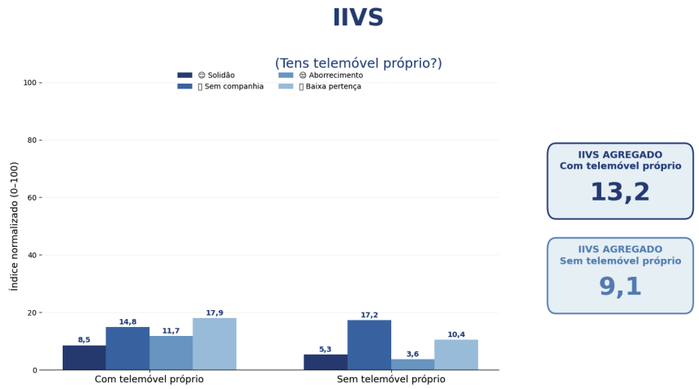
À medida que os alunos avançam na escolaridade, observa-se uma alteração gradual deste padrão. Nos anos mais avançados, a vulnerabilidade social parece manifestar-se menos através da solidão explícita e mais através do aumento do aborrecimento, da menor ligação emocional à escola e de sentimentos de menor pertença escolar. Esta evolução poderá refletir mudanças típicas da adolescência, marcadas por transformações nas relações sociais, nas motivações pessoais e no modo como os alunos se relacionam com o contexto escolar.

Os dados sugerem assim que a vulnerabilidade social não desaparece necessariamente com a idade, mas tende a assumir formas diferentes ao longo do percurso escolar: mais interpessoais e relacionais nos alunos mais novos, e mais emocionais, contextuais e associadas ao envolvimento escolar nos alunos mais velhos.

A análise do Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social (IIVS) segundo a posse de telemóvel próprio revela diferenças relevantes entre os grupos de alunos. Os estudantes com telemóvel próprio apresentam níveis mais elevados de isolamento e vulnerabilidade social em praticamente todas as componentes analisadas, registando um IIVS agregado de 13,2 pontos, comparativamente a 9,1 pontos entre os alunos sem telemóvel próprio.

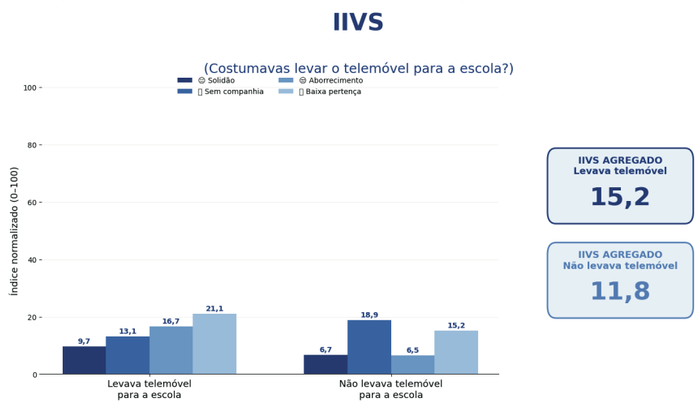
As diferenças mais evidentes surgem sobretudo nas dimensões relacionadas com baixa pertença escolar, aborrecimento e sentimentos de solidão. Os alunos com telemóvel próprio apresentam também valores mais elevados no indicador associado à sensação de não ter companhia ou interação social significativa nos intervalos escolares.

Figura 76. Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social em função da posse de telemóvel próprio



Embora os níveis globais de vulnerabilidade permaneçam relativamente baixos em ambos os grupos, os resultados sugerem uma associação entre a posse individual do telemóvel e níveis ligeiramente superiores de desconexão social e fragilidade relacional no contexto escolar. Este padrão reforça a importância de analisar de forma integrada as relações entre utilização digital, integração escolar e bem-estar social dos estudantes.

Figura 77. Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social em função da utilização de telemóvel na escola antes da proibição



A análise do Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social (IIVS) segundo o hábito de levar ou não o telemóvel para a escola evidencia diferenças relevantes entre os grupos de alunos. Os estudantes que levavam telemóvel para a escola apresentam níveis mais elevados de vulnerabilidade social e relacional em praticamente todas as componentes analisadas, registando um IIVS agregado de 15,2 pontos, comparativamente a 11,8 pontos entre os alunos que não levavam o dispositivo.

As diferenças mais expressivas observam-se sobretudo nas dimensões relacionadas com aborrecimento e baixa pertença escolar. Os alunos que levavam telemóvel apresentam também níveis ligeiramente superiores de solidão percebida, sugerindo uma maior vulnerabilidade emocional e social no contexto escolar.

Curiosamente, os alunos que não levavam telemóvel apresentam valores um pouco mais elevados na dimensão "Sem companhia para brincar/conversar", embora o padrão global continue a revelar menor vulnerabilidade social agregada neste grupo. Este resultado sugere que o isolamento social pode assumir formas distintas, coexistindo dificuldades ocasionais de interação interpessoal com níveis globais mais reduzidos de desconexão emocional e escolar.

8.7. Índice de Clima Escolar Positivo

O Índice de Clima Escolar Positivo (ICEP) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a perceção global dos alunos relativamente ao ambiente escolar, às relações interpessoais e ao sentimento de bem-estar associado à experiência escolar. O índice procura captar dimensões ligadas à integração, satisfação, qualidade das relações e perceção positiva do funcionamento da escola enquanto espaço de convivência e aprendizagem.

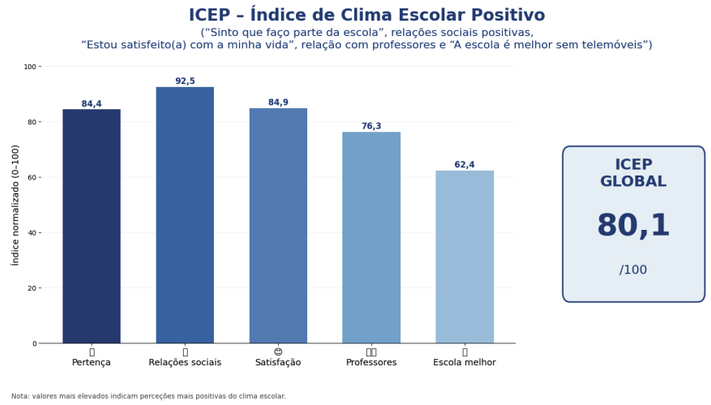
O ICEP integra variáveis relacionadas com "Sinto que faço parte da escola", perceções positivas das relações sociais entre colegas, "Estou satisfeito(a) com a minha vida", qualidade da relação com os professores e "A escola ficou melhor sem telemóveis". Desta forma, o índice procura refletir o grau em que os alunos percecionam a escola como um contexto positivo, acolhedor, organizado e favorável ao bem-estar e às relações sociais.

Metodologicamente, as variáveis foram normalizadas para uma escala comum de 0 a 100, sendo os valores mais elevados interpretados como indicadores de clima escolar mais positivo. O valor final do ICEP corresponde à média simples das componentes consideradas, permitindo uma leitura integrada das diferentes dimensões associadas à experiência escolar dos alunos.

O interesse deste índice reside na possibilidade de compreender de forma integrada como os alunos percecionam o ambiente escolar após a restrição do uso de telemóveis, permitindo analisar relações entre convivência, integração social, satisfação pessoal e perceções sobre o funcionamento da escola. O ICEP constitui assim um indicador particularmente relevante para compreender impactos organizacionais, pedagógicos e relacio-

nais associados ao contexto escolar contemporâneo.

Figura 78. Índice de Clima Escolar Positivo



Nota: valores mais elevados indicam perceções mais positivas do clima escolar.

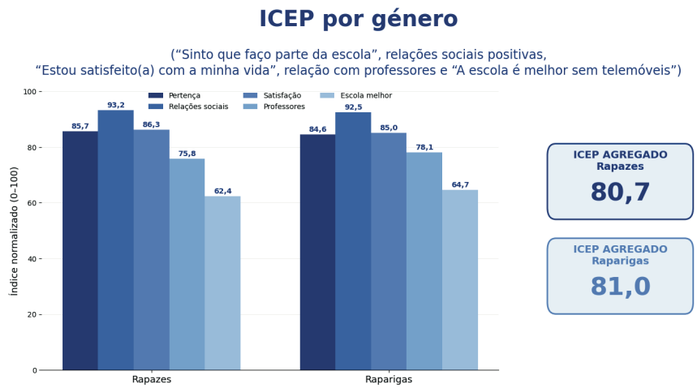
O Índice de Clima Escolar Positivo (ICEP) apresenta valores globais bastante elevados, sugerindo uma perceção amplamente positiva do ambiente escolar por parte dos alunos. O valor agregado do índice situou-se nos 80,1 pontos numa escala de 0 a 100, indicando níveis elevados de pertença, satisfação pessoal, qualidade relacional e perceção positiva do funcionamento da escola.

Entre as diferentes componentes analisadas, destacam-se particularmente os valores muito elevados associados às relações sociais positivas e ao sentimento de pertença escolar, sugerindo que a maioria dos alunos perceciona relações interpessoais favoráveis e uma integração social sólida no contexto escolar. Também os indicadores relacionados com satisfação geral com a vida apresentam níveis bastante positivos.

As dimensões associadas à relação com os professores registam igualmente valores elevados, embora ligeiramente inferiores aos restantes indicadores centrais do índice. Já a componente "A escola é melhor sem telemóveis" apresenta o valor mais reduzido entre as variáveis analisadas, sugerindo maior diversidade de opiniões relativamente ao impacto da restrição dos telemóveis no ambiente escolar.

Globalmente, os resultados apontam para uma perceção bastante positiva do clima escolar, revelando níveis elevados de integração, satisfação e qualidade relacional entre os estudantes. O ICEP sugere assim que, apesar das diferenças de opinião relativamente às regras sobre telemóveis, os alunos tendem a percecionar a escola como um espaço socialmente positivo, relativamente acolhedor e favorável ao bem-estar e às relações interpessoais.

Figura 79. Índice de Clima Escolar Positivo por Género



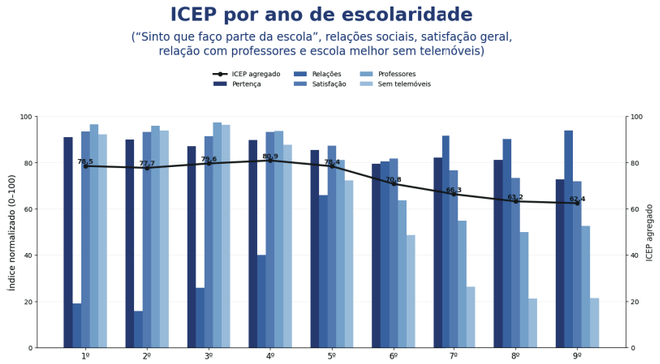
A análise do Índice de Clima Escolar Positivo (ICEP) por género revela valores muito elevados e bastante semelhantes entre rapazes e raparigas. O índice agregado apresenta 80,7 pontos entre os rapazes e 81,0 pontos entre as raparigas, sugerindo perceções globalmente muito positivas do ambiente escolar em ambos os grupos.

As duas dimensões mais fortes do índice correspondem às relações sociais positivas e ao sentimento de pertença escolar, registando valores muito elevados tanto entre rapazes como entre raparigas. Estes resultados sugerem níveis elevados de integração social e perceção positiva das interações entre colegas no contexto escolar.

As raparigas apresentam valores ligeiramente superiores nas dimensões relacionadas com a relação com os professores e com a perceção de que a escola melhorou sem telemóveis. Já os rapazes registam valores marginalmente superiores nos indicadores de satisfação geral com a vida e pertença escolar. Apesar destas pequenas diferenças, o padrão global é marcado por uma elevada estabilidade entre géneros.

Os resultados sugerem assim que a perceção do clima escolar tende a ser amplamente positiva e relativamente transversal entre rapazes e raparigas, reforçando a ideia de que os alunos, de forma geral, percecionam a escola como um espaço socialmente positivo, relacionalmente favorável e relativamente acolhedor.

Figura 80. **Índice de Clima Escolar Positivo por ano de escolaridade**



Ano	Pertença	Relações	Satisfação	Professores	Sem telemóveis	ICEP
1º	90.9	19.1	93.5	96.5	92.3	78.5
2º	89.9	15.9	93.3	95.8	93.8	77.7
3º	87.0	25.8	91.4	97.4	96.4	79.6
4º	89.7	40.1	93.3	93.6	87.7	80.9
5º	85.4	65.9	87.3	81.2	72.2	78.4
6º	79.5	80.6	81.7	63.6	48.6	70.8
7º	82.1	91.6	76.7	54.9	26.3	66.3
8º	81.1	90.2	73.4	50.0	21.2	63.2
9º	72.8	93.8	71.8	52.5	21.3	62.4

Nota: valores mais elevados indicam perceções mais positivas do clima escolar.

A análise do Índice de Clima Escolar Positivo (ICEP) por ano escolar revela uma tendência global de diminuição gradual das perceções positivas do clima escolar à medida que os alunos avançam na escolaridade. Embora os valores permaneçam relativamente elevados em todos os anos analisados, observa-se uma redução progressiva do ICEP agregado nos anos mais avançados, sugerindo mudanças importantes na forma como os estudantes percecionam a escola ao longo do percurso escolar.

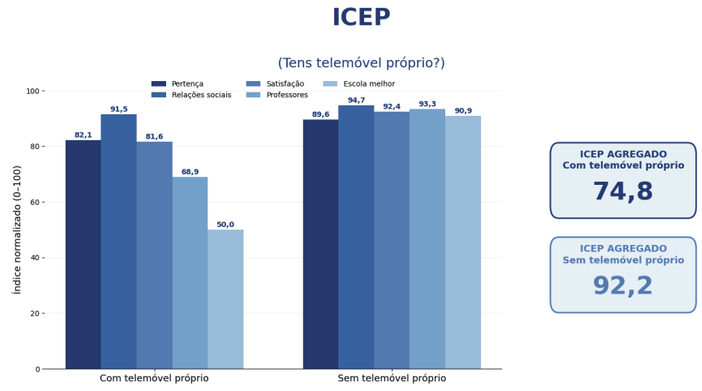
Os valores mais elevados do índice surgem nos primeiros anos de escolaridade, particularmente no 1.º e 2.º anos, onde se observam níveis muito elevados de pertença escolar, satisfação pessoal e relações sociais positivas. Em contraste, os alunos dos anos mais avançados apresentam reduções graduais nestas dimensões, sobretudo ao nível da satisfação geral, da relação com os professores e da perceção positiva da escola sem telemóveis.

À medida que a escolaridade avança, observa-se uma redução progressiva sobretudo nas dimensões relacionadas com a relação com professores, satisfação geral e concordância com a ideia de que a escola funciona melhor sem telemóveis. Em contrapartida, as relações sociais entre pares aumentam significativamente nos anos mais avançados, sugerindo uma maior centralidade da socialização entre colegas durante a adolescência.

Apesar desta descida progressiva, as relações sociais positivas continuam a apresentar valores elevados em praticamente todos os anos, sugerindo que a interação entre colegas permanece globalmente favorável ao longo da escolaridade. No entanto, a redução gradual do sentimento de pertença e da satisfação global sugere um afastamento emocional progressivo relativamente ao contexto escolar durante a adolescência.

Os resultados parecem assim reforçar a ideia de uma transformação gradual da relação dos alunos com a escola ao longo do percurso escolar: os alunos mais novos tendem a revelar níveis mais elevados de entusiasmo, integração e satisfação escolar, enquanto os mais velhos demonstram perceções ligeiramente menos positivas do clima escolar, possivelmente associadas às mudanças emocionais, sociais e motivacionais típicas da adolescência.

Figura 81. **Índice de Clima Escolar Positivo** em função da posse de telemóvel próprio

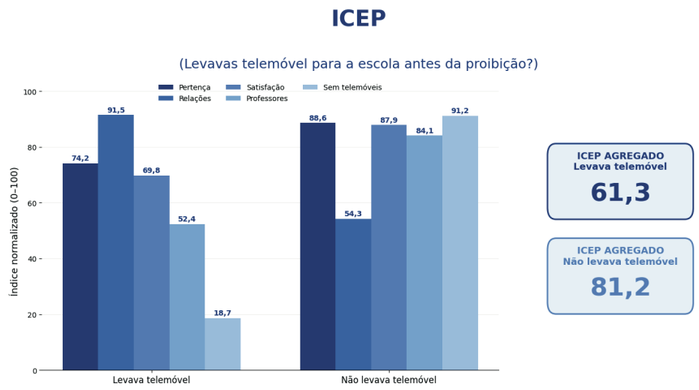


A análise do ICEP segundo a posse de telemóvel próprio revela diferenças muito expressivas: os alunos sem telemóvel próprio apresentam um clima escolar positivo substancialmente mais elevado (92,2) do que os alunos com telemóvel próprio (74,8). A diferença é especialmente forte na perceção de que a escola é melhor sem telemóveis e na relação com os professores.

Mesmo assim, ambos os grupos mantêm valores elevados nas relações sociais e na pertença escolar. O padrão sugere que a ausência de telemóvel próprio está associada a uma perceção mais favorável do ambiente escolar, sobretudo nas dimensões ligadas à relação com professores, satisfação geral e avaliação positiva da escola sem telemóveis.

Figura 82. **Índice de Clima Escolar Positivo** em função da utilização de

telemóvel na escola antes da proibição



A análise do ICEP segundo o comportamento de levar telemóvel para a escola antes da proibição permite compreender de que forma a presença do dispositivo no quotidiano escolar se relacionava com o clima escolar percebido pelos alunos. Esta análise é particularmente relevante porque o ICEP integra dimensões relacionais, emocionais e institucionais da experiência escolar.

Os resultados sugerem diferenças bastante expressivas entre os alunos que levavam telemóvel para a escola e aqueles que não o levavam antes da proibição. Os alunos que não levavam telemóvel apresentam valores mais elevados em praticamente todas as dimensões do índice, particularmente na relação com professores, sentimento de pertença escolar e perceção de que a escola funciona melhor sem telemóveis.

Por outro lado, os alunos que levavam telemóvel anteriormente apresentam valores mais elevados sobretudo na dimensão das relações sociais entre pares, sugerindo uma experiência escolar mais centrada na interação entre colegas. Contudo, estes alunos tendem a apresentar valores inferiores nas componentes relacionadas com integração institucional, satisfação geral e relação com professores.

O ICEP agregado revela igualmente valores mais elevados entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola antes da proibição, sugerindo perceções globalmente mais positivas do clima escolar. Os resultados parecem assim indicar que a ausência do telemóvel no espaço escolar poderá estar associada a formas de experiência escolar mais integradas institucionalmente e mais alinhadas com perceções positivas do ambiente escolar.

8.8. Índice de Socialização Positiva

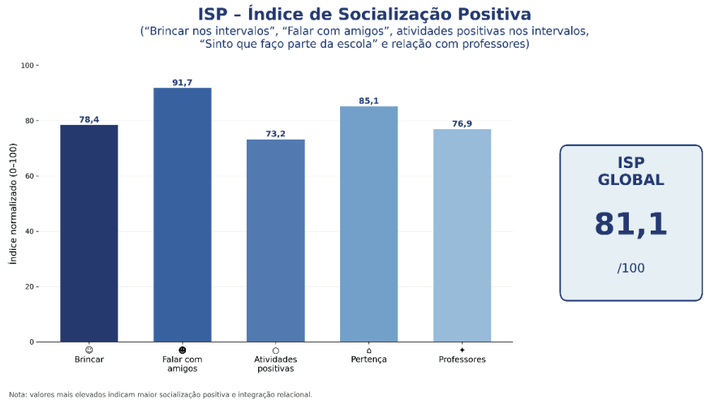
O Índice de Socialização Positiva (ISP) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar níveis de interação social positiva, participação relacional e integração dos alunos no contexto escolar. O índice procura captar dimensões associadas à convivência entre pares, ao envolvimento em atividades sociais e ao sentimento de integração na comunidade escolar.

O ISP integra variáveis relacionadas com “Brincar nos intervalos”, “Falar com amigos”, participação em atividades positivas nos intervalos escolares, como desporto, jogos, conversar ou ler, “Sinto que faço parte da escola” e qualidade da relação com os professores. Desta forma, o índice procura refletir o grau em que os alunos participam de forma positiva e integrada na vida social da escola.

Metodologicamente, as variáveis foram normalizadas para uma escala comum de 0 a 100, sendo os valores mais elevados interpretados como indicadores de maior socialização positiva e integração relacional. O valor final do ISP corresponde à média simples das componentes consideradas.

O interesse deste índice reside na possibilidade de compreender dimensões positivas da experiência social escolar, complementando indicadores de isolamento e vulnerabilidade social. O ISP permite assim analisar níveis de interação saudável, integração social e participação relacional dos alunos no quotidiano escolar.

Figura 83. Índice de Socialização Positiva

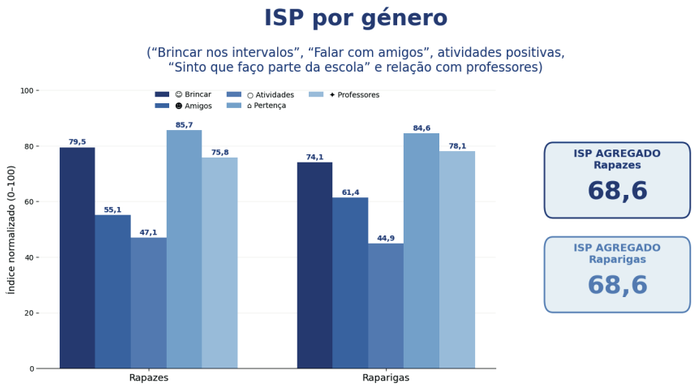


Numa primeira leitura, o ISP apresenta um valor agregado elevado, sugerindo níveis globalmente positivos de socialização e integração relacional entre os alunos. As componentes mais

fortes do índice correspondem à interação com amigos e ao sentimento de pertença escolar, indicando níveis elevados de convivência e integração no contexto escolar. As atividades sociais e recreativas nos intervalos apresentam igualmente valores elevados, sugerindo participação ativa dos alunos em formas positivas de ocupação do tempo escolar. Já a relação com professores, embora positiva, apresenta valores ligeiramente inferiores relativamente às dimensões centradas na interação entre pares.

Globalmente, os resultados sugerem um contexto escolar socialmente dinâmico e relacionalmente positivo, reforçando a ideia de que os alunos tendem a manter níveis elevados de interação social saudável e participação positiva na vida escolar.

Figura 84. Índice de Socialização Positiva por Género

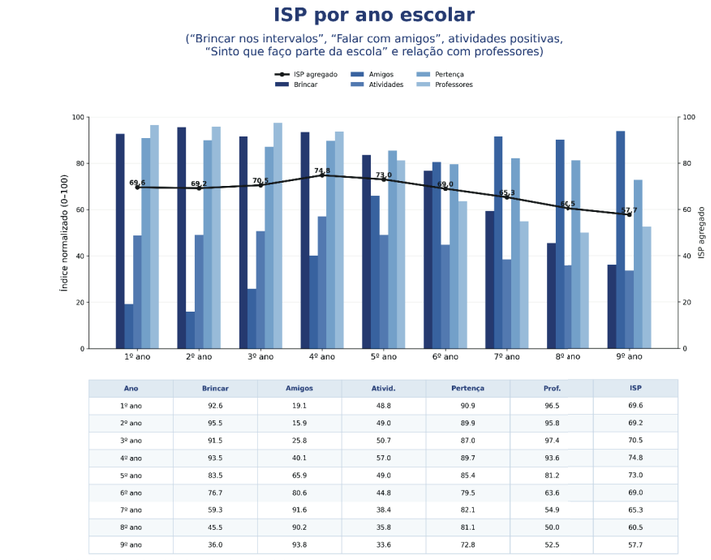


Os resultados mostram um ISP agregado praticamente idêntico entre rapazes e raparigas, sugerindo níveis globais semelhantes de socialização positiva no contexto escolar. No entanto, observam-se pequenas diferenças interessantes nas componentes específicas do índice. Os rapazes apresentam valores ligeiramente superiores nas dimensões associadas ao brincar nos intervalos e às atividades positivas, enquanto as raparigas registam valores mais elevados na dimensão "Falar com amigos" e na relação com professores. O sentimento de pertença escolar apresenta valores elevados e muito semelhantes entre ambos os grupos.

Globalmente, os dados sugerem que, embora existam diferenças subtis na forma como a socialização positiva se manifesta entre rapazes e raparigas, os níveis gerais de integração relacional e participação social positiva na escola tendem a ser bastante equilibrados entre géneros.

Ano escolar	Brincar	Amigos	Atividades positivas	Pertença	Professores	ISP agregado
1.º ano	86,4	68,2	55,1	91,5	83,4	**76,9**
2.º ano	84,1	65,3	52,4	89,7	81,6	**74,6**
3.º ano	80,2	60,5	48,8	86,1	78,4	**70,8**
4.º ano	76,8	57,2	46,1	83,7	75,3	**67,8**
5.º ano	72,5	53,6	42,8	81,2	72,1	**64,4**
6.º ano	69,4	50,7	40,2	78,6	69,8	**61,7**

Figura 85. Índice de Socialização Positiva por ano de escolaridade



Ano	Brincar	Amigos	Ativid.	Pertença	Prof.	ISP
1º ano	92.6	19.1	48.8	90.9	96.5	69.6
2º ano	95.5	15.9	49.0	89.9	95.8	69.2
3º ano	91.5	25.8	50.7	87.0	97.4	70.5
4º ano	93.5	40.1	57.0	89.7	93.6	74.8
5º ano	83.5	65.9	49.0	85.4	81.2	73.0
6º ano	76.7	80.6	44.8	79.5	63.6	69.0
7º ano	59.3	91.6	38.4	82.1	54.9	65.3
8º ano	45.5	90.2	35.8	81.1	50.0	60.5
9º ano	36.0	93.8	33.6	72.8	52.5	57.7

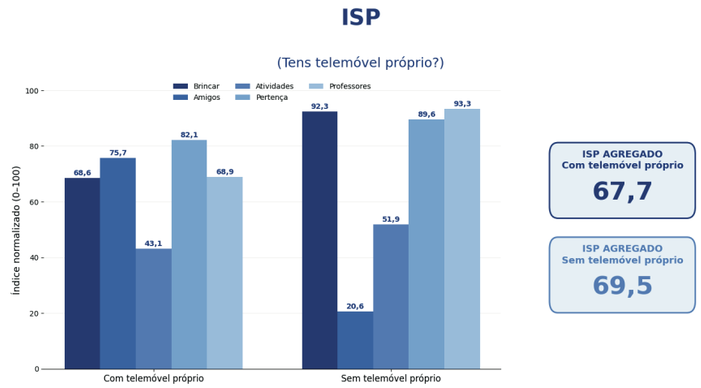
Nota: valores mais elevados indicam maior socialização positiva e integração relacional.

Numa primeira leitura, observa-se uma tendência gradual de diminuição do ISP ao longo da escolaridade. Os alunos dos anos iniciais apresentam níveis mais elevados de socialização positiva, participação em atividades sociais e sentimento de pertença escolar, enquanto os anos mais avançados revelam reduções progressivas em praticamente todas as dimensões analisadas.

As componentes relacionadas com brincar nos intervalos e falar com amigos apresentam as descidas mais visíveis ao longo da escolaridade, sugerindo alterações importantes nas formas de socialização durante a adolescência. Também a participação em atividades positivas nos intervalos tende a diminuir gradualmente nos anos mais avançados.

Apesar desta tendência descendente, os níveis de pertença escolar e relação com professores permanecem relativamente elevados em todos os anos analisados, sugerindo manutenção de níveis relevantes de integração escolar mesmo nos anos mais avançados.

Figura 86. Índice de Socialização Positiva em função da posse de telemóvel próprio



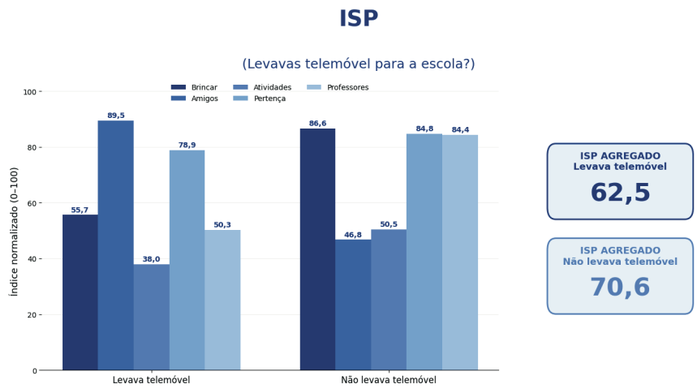
A análise do ISP segundo a posse de telemóvel próprio revela diferenças interessantes nas formas de socialização positiva e integração relacional dos alunos. Embora o ISP agregado apresente valores relativamente próximos entre os dois grupos, observa-se uma configuração distinta das componentes do índice entre alunos com e sem telemóvel próprio.

Os alunos sem telemóvel próprio apresentam valores muito elevados nas dimensões associadas ao brincar nos intervalos, sentimento de pertença escolar e relação com professores, sugerindo níveis particularmente elevados de integração presencial e envolvimento relacional no contexto escolar. Em contraste, os alunos com telemóvel próprio apresentam valores mais elevados na dimensão "Falar com amigos", o que poderá refletir formas de socialização mais centradas na comunicação interpessoal contínua.

As atividades positivas nos intervalos apresentam valores moderados em ambos os grupos, embora ligeiramente superiores entre os alunos sem telemóvel próprio. Globalmente, apesar de os valores agregados do ISP serem semelhantes, os resultados sugerem diferenças relevantes nos modos de interação social e participação relacional associados à posse de telemóvel.

Os dados parecem assim indicar que a ausência de telemóvel próprio poderá estar associada a formas mais presenciais de socialização e integração escolar, enquanto a posse de telemóvel parece relacionar-se com padrões sociais mais centrados na comunicação entre pares.

Figura 87. Índice de Socialização Positiva em função da utilização de telemóvel na escola antes da proibição



A análise do ISP segundo o comportamento de levar telemóvel para a escola antes da proibição permite compreender de forma mais concreta como a presença do dispositivo no quotidiano escolar se relacionava com as dinâmicas de socialização e integração relacional dos alunos. Este cruzamento é particularmente relevante porque avalia práticas efetivas de utilização do telemóvel no contexto escolar anterior à proibição.

Os resultados mostram diferenças relevantes entre os alunos que anteriormente levavam telemóvel para a escola e aqueles que não o levavam. Os alunos que não levavam telemóvel apresentam valores mais elevados nas dimensões associadas ao brincar nos intervalos, participação em atividades positivas, sentimento de pertença escolar e relação com professores. Estes resultados sugerem níveis mais elevados de interação presencial e envolvimento nas dinâmicas sociais da escola.

Por outro lado, os alunos que levavam telemóvel antes da proibição apresentam valores bastante superiores na dimensão "Falar com amigos", sugerindo formas de socialização mais centradas na comunicação contínua entre pares. Contudo, estes alunos apresentam valores inferiores em várias dimensões associadas à integração presencial no contexto escolar.

O ISP agregado apresenta igualmente valores mais elevados entre os alunos que não levavam telemóvel para a escola antes da proibição, sugerindo níveis globalmente superiores de socialização positiva e integração relacional presencial. Os resultados parecem assim apontar para uma associação entre a presença do telemóvel no espaço escolar e formas distintas de interação social, mais orientadas para comunicação entre pares e menos para participação presencial nas dinâmicas escolares quotidianas.

09

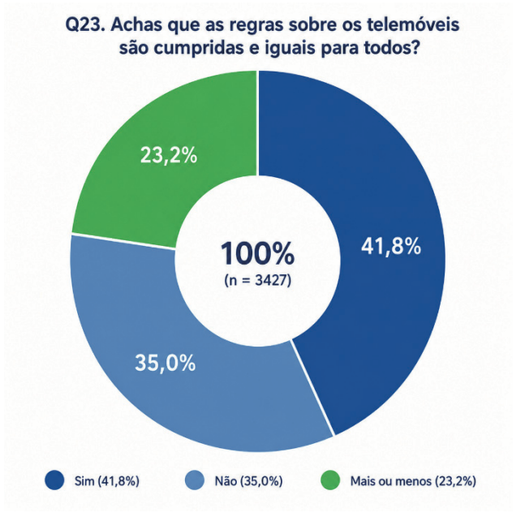
Perceções sobre as regras escolares

9.1. Justiça e cumprimento das regras

A análise das respostas à questão “Achas que as regras sobre os telemóveis são cumpridas e iguais para todos?” revela uma perceção relativamente dividida entre os alunos, sem existir uma posição claramente dominante.

A resposta mais frequente corresponde à opção “Sim”, assinalada por 41,8% dos participantes (n=1 433), indicando que cerca de quatro em cada dez alunos consideram que as regras relativas ao uso do telemóvel são aplicadas de forma consistente e igual para todos. Este resultado sugere que uma parte significativa dos alunos reconhece legitimidade e uniformidade na aplicação das regras.

Figura 88. Perceção do cumprimento das regras relativas à proibição dos telemóveis em contexto escolar



No entanto, uma proporção igualmente relevante (35,0%, n=1 198) considera que as regras não são cumpridas ou aplicadas de forma igual para todos. A diferença entre quem perceciona uma aplicação justa e quem não a perceciona é relativamente reduzida (6,8 pontos percentuais), o que indica que a visão dos alunos está longe de ser consensual.

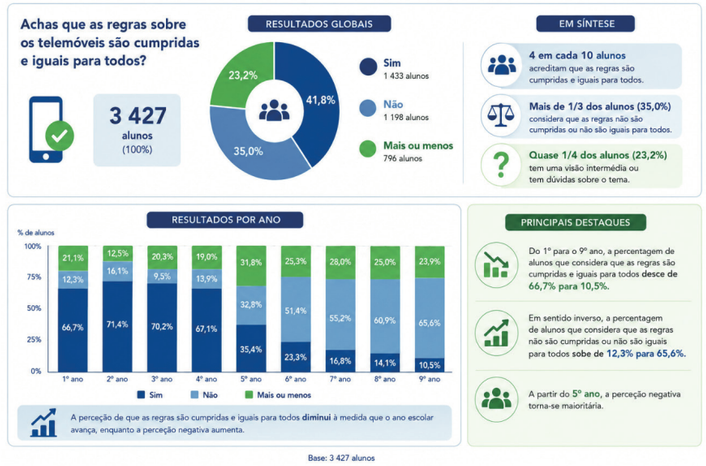
Adicionalmente, 23,2% dos alunos (n=796) optaram pela resposta “Mais ou menos”, revelando uma posição intermédia ou alguma incerteza relativamente à consistência da aplicação das regras. Isto significa que quase um quarto da amostra apresenta uma perceção ambivalente.

Considerando os resultados de forma integrada, verifica-se que 58,2% dos alunos (35,0% + 23,2%) não apresentam uma perceção claramente positiva sobre a aplicação das regras, seja porque entendem que estas não são iguais para todos, seja porque demonstram dúvidas quanto à sua consistência.

Este resultado pode ter implicações relevantes, uma vez que a literatura sobre clima escolar e aceitação de normas sugere que a perceção de justiça e consistência na aplicação das regras constitui um fator importante para a sua legitimidade e adesão. Mesmo quando uma regra é globalmente aceite, a perceção de que ela não é aplicada de forma uniforme pode afetar o sentimento de equidade e reduzir a sua aceitação pelos alunos.

Globalmente, os resultados sugerem que, apesar de existir uma ligeira maioria favorável, a implementação das regras sobre o uso do telemóvel parece ainda enfrentar desafios relacionados com a perceção de consistência e igualdade na sua aplicação.

Figura 89. Perceção do cumprimento das regras por ano de escolaridade



Base: 3 427 alunos

A análise da perceção sobre o cumprimento e a aplicação igualitária das regras dos telemóveis revela uma tendência muito clara: a confiança nas regras diminui progressivamente à medida que aumenta o ano de escolaridade.

Globalmente, 41,8% dos alunos consideram que as regras são cumpridas e aplicadas de forma igual para todos, enquanto 35,0% entendem que isso não acontece e 23,2% apresentam uma posição intermédia. Apesar de a resposta positiva ser a mais frequente na amostra total, a análise por ano de escolaridade mostra mudanças muito expressivas.

Nos primeiros anos de escolaridade, a perceção é claramente mais favorável. Entre o 1.º e o 4.º ano, cerca de dois terços dos alunos consideram que as regras são aplicadas de forma justa e igualitária (66,7%–71,4%). A perceção negativa nestes anos mantém-se relativamente reduzida, variando entre 9,5% e 16,1%.

Contudo, observa-se uma mudança muito marcada a partir do 5.º ano. Neste ano verifica-se praticamente um equilíbrio entre respostas positivas (35,4%) e negativas (32,8%), funcionando como um ponto de viragem no padrão observado.

A partir do 6.º ano, a tendência altera-se claramente: a perceção negativa passa a ser dominante e continua a aumentar nos anos seguintes. No 9.º ano, apenas 10,5% dos alunos consideram que as regras são cumpridas e iguais para todos, enquanto 65,6% afirmam o contrário. Isto representa uma redução de 56,2 pontos percentuais na perceção positiva entre o 1.º e o 9.º ano.

Paralelamente, a categoria "Mais ou menos" mantém valores relativamente estáveis ao longo dos anos (entre aproximadamente 19% e 32%), sugerindo que a principal alteração ocorre sobretudo na passagem de uma visão positiva para uma visão negativa das regras, e não tanto pelo aumento da indecisão.

Os resultados sugerem que os alunos mais novos parecem reconhecer maior legitimidade e consistência na aplicação das regras, enquanto os alunos mais velhos demonstram uma perceção progressivamente mais crítica. Este padrão poderá estar associado a diferentes fatores, incluindo maior sensibilidade às questões de justiça e coerência normativa durante a adolescência, maior exposição a situações percebidas como inconsistentes ou uma maior tendência para questionar regras institucionais.

Em termos práticos, estes resultados são particularmente relevantes porque a eficácia de uma regra não depende apenas da sua existência, mas também da forma como é percecionada pelos alunos. A literatura sobre clima escolar mostra que a perceção de equidade e consistência na aplicação das normas influencia diretamente a sua aceitação, adesão e legitimidade. Neste caso, os dados sugerem que a implementação das regras relativas ao uso do telemóvel poderá beneficiar de estratégias adicionais de comunicação e uniformização, sobretudo junto dos alunos dos anos mais avançados.

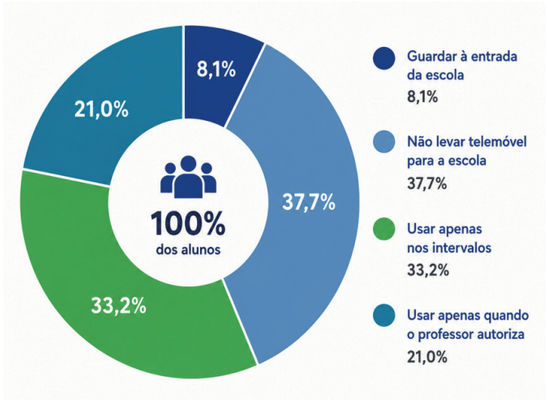
9.2. Preferências dos alunos sobre modelos de restrição

A análise das respostas à questão "Qual achas que é a melhor regra?" mostra que os alunos tendem a preferir soluções intermédias, que permitem algum acesso ao telemóvel, em vez de medidas totalmente restritivas ou totalmente permissivas.

A opção mais escolhida foi "Não levar telemóvel para a escola", referida por 37,7% dos alunos (n=1 291). Este resultado mostra que a solução mais restritiva continua a reunir maior apoio global, sugerindo que uma proporção relevante dos estudantes reconhece benefícios associados à ausência do dispositivo no contexto escolar.

Figura 90. Preferências dos alunos quanto às regras relativas à proibição

dos telemóveis em ambiente escolar



Muito próxima surge a opção "Usar apenas nos intervalos", escolhida por 33,2% dos alunos (n=1 139). A diferença relativamente à primeira opção é reduzida (4,5 pontos percentuais), indicando que existe uma divisão relativamente equilibrada entre uma abordagem de proibição total e uma solução de utilização controlada.

Por sua vez, 21,0% dos alunos (n=719) preferem uma utilização mais flexível, permitindo o uso apenas quando o professor autoriza. Este resultado sugere que aproximadamente um em cada cinco alunos considera que a gestão do telemóvel deve depender do contexto pedagógico e do critério do docente.

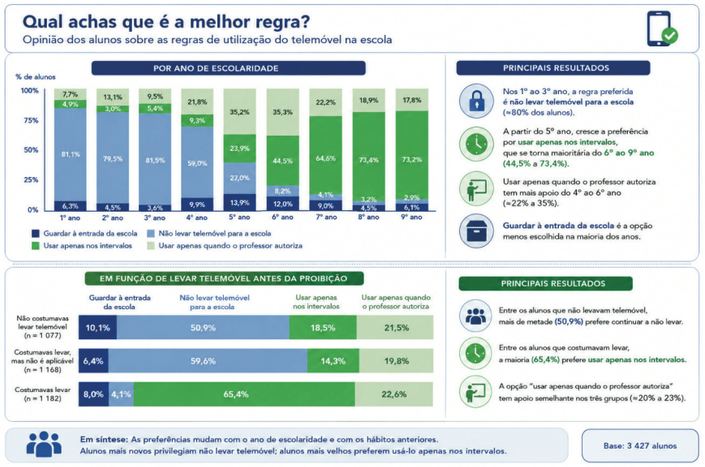
A opção menos escolhida foi "Guardar à entrada da escola", indicada apenas por 8,1% dos participantes (n=278). Este resultado parece sugerir menor aceitação de medidas que impliquem uma recolha física do dispositivo.

Considerando os resultados de forma agregada, verifica-se que 54,2% dos alunos (33,2% + 21,0%) preferem modelos que permitem algum grau de utilização do telemóvel, enquanto 45,8% defendem estratégias mais restritivas (não levar + guardar à entrada).

Os resultados sugerem que a discussão não se centra apenas entre "permitir" ou "proibir", mas sobretudo na forma como o uso pode ser regulado. A preferência por soluções intermédias parece indicar que muitos alunos reconhecem simultaneamente os benefícios da limitação do telemóvel e a necessidade de preservar alguma flexibilidade na sua utilização.

Quando articulados com resultados anteriores do estudo, estes dados tornam-se particularmente interessantes: embora muitos alunos reconheçam ganhos ao nível da atenção, participação e socialização, existe ainda uma procura significativa por modelos de utilização parcial ou contextualizada do telemóvel. Isto sugere que os alunos parecem distinguir a utilidade do dispositivo da necessidade de controlar o seu uso dentro do contexto escolar.

Figura 91. Preferências dos alunos quanto às regras relativas à proibição dos telemóveis em ambiente escolar por ano de escolaridade



A infografia revela resultados particularmente ricos porque mostra que a preferência pela "melhor regra" não é homogénea: ela muda fortemente em função da idade/escolaridade e dos hábitos prévios de utilização do telemóvel. Há dois padrões muito claros.

No que respeita ao ano de escolaridade, observa-se uma mudança progressiva das preferências ao longo do percurso escolar. Nos anos iniciais (1.º ao 3.º ano), a opção claramente dominante é "Não levar telemóvel para a escola", reunindo cerca de 80% dos alunos. Isto sugere que os alunos mais novos parecem aceitar ou até valorizar modelos mais restritivos, possivelmente porque o telemóvel ainda não assume um papel central na sua vida social.

Contudo, a partir do 5.º ano surge uma alteração muito evidente. A preferência por não levar telemóvel diminui drasticamente (27,0% no 5.º ano; apenas 2,9% no 9.º ano) e aumenta progressivamente a preferência por "Usar apenas nos intervalos". Esta opção torna-se dominante entre os alunos mais velhos, atingindo 73,4% no 8.º ano e 73,2% no 9.º ano.

Este ponto é particularmente relevante: não se verifica uma passagem de uma posição restritiva para uma posição de utilização livre; observa-se antes uma transição para uma

utilização controlada e contextualizada. Mesmo nos anos mais avançados, os alunos não parecem defender o uso indiscriminado do telemóvel; preferem uma solução intermédia.

A opção "Usar apenas quando o professor autoriza" apresenta um comportamento distinto: cresce sobretudo nos anos intermédios (4.º–6.º anos) e depois reduz-se. Parece funcionar como uma solução de transição entre uma lógica de proibição total e uma lógica de autonomia maior.

A opção "Guardar à entrada da escola" apresenta valores baixos em praticamente todos os anos, sugerindo menor aceitação de medidas que impliquem uma recolha física do dispositivo.

Quando a análise é feita considerando se os alunos costumavam levar telemóvel para a escola antes da proibição, as diferenças tornam-se ainda mais expressivas.

Entre os alunos que não levavam telemóvel, a maioria (50,9%) prefere manter uma solução mais restritiva (não levar telemóvel para a escola). Isto sugere coerência entre hábitos prévios e preferências atuais.

Já entre os alunos que costumavam levar telemóvel, o padrão altera-se completamente: 65,4% preferem "Usar apenas nos intervalos", enquanto apenas 4,1% defendem a solução "Não levar telemóvel para a escola".

Este resultado é particularmente interessante porque sugere que a experiência prévia com o telemóvel molda fortemente a perceção das regras. Os alunos que anteriormente utilizavam o dispositivo parecem não rejeitar totalmente a regulação, mas procuram modelos que preservem algum grau de acesso.

Em termos globais, a infografia sugere três conclusões principais:

Primeiro, a idade é um fator determinante: alunos mais novos tendem a apoiar modelos mais restritivos, enquanto alunos mais velhos preferem modelos de utilização parcial.

Segundo, os hábitos prévios parecem influenciar fortemente as preferências atuais: quem já levava telemóvel procura maior flexibilidade.

Terceiro, os resultados não apontam para uma rejeição generalizada das regras. Pelo contrário, os alunos parecem preferir sobretudo formas de utilização regulada, em vez de posições extremas de proibição total ou utilização livre.

Estes resultados têm uma implicação relevante: os dados sugerem que uma política uniforme para todos os anos poderá não corresponder às necessidades e expectativas dos diferentes grupos etários. Os resultados parecem apontar para a possibilidade de modelos diferenciados por ciclo de ensino, com maior restrição nos anos iniciais e abordagens mais flexíveis e supervisionadas nos anos mais avançados.

9.3. Participação dos alunos na decisão

A análise dos dados evidencia uma tendência muito clara: a perceção de que a escola ouviu a opinião dos alunos sobre as regras relativas ao telemóvel diminui progressivamente à medida que aumenta o ano de escolaridade.

Nos primeiros anos, a perceção é claramente positiva. Entre o 1.º e o 4.º ano, cerca de sete em cada dez alunos consideram que a escola ouviu a sua opinião (69,5% no 1.º ano; 60,4% no 2.º; 71,5% no 3.º; 71,3% no 4.º). O 3.º e o 4.º ano apresentam os valores mais elevados de toda a amostra, sugerindo níveis mais fortes de identificação com o processo ou uma maior sensação de participação nas decisões escolares.

Figura 92. Perceção da participação dos alunos na definição da regra relativa à proibição do telemóvel, por ano de escolaridade



Contudo, a partir do 5.º ano inicia-se uma redução gradual que se torna particularmente acentuada entre o 5.º e o 6.º ano. Neste intervalo verifica-se a maior quebra observada: a percentagem

de respostas positivas desce de 59,3% para 31,7%, correspondendo a uma diminuição de 27,6 pontos percentuais num único ano de escolaridade.

Nos anos finais, a tendência mantém-se e os valores tornam-se substancialmente mais baixos. Apenas 23,4% dos alunos do 8.º ano e 19,4% dos alunos do 9.º ano consideram que a escola ouviu a sua opinião. Isto significa que, no final da escolaridade básica, quatro em cada cinco alunos não sentem que participaram ou foram ouvidos neste processo.

Em termos globais, aproximadamente metade dos alunos (49,5%) considera que a escola ouviu a sua opinião, mas esta média esconde diferenças muito expressivas entre grupos etários.

O padrão observado parece sugerir que os alunos mais novos apresentam uma maior perceção de proximidade e envolvimento com a escola, enquanto os alunos mais velhos demonstram níveis progressivamente mais baixos de participação percebida. Esta tendência pode estar relacionada com vários fatores: uma maior capacidade crítica dos alunos mais velhos, expectativas diferentes relativamente à participação nas decisões escolares ou uma perceção de menor envolvimento efetivo em processos de consulta, o que parece ser a justificação mais óbvia no caso das crianças do 1º ciclo.

Os resultados têm implicações importantes porque a literatura sobre participação estudantil mostra que a perceção de ser ouvido constitui um elemento central para a aceitação das regras e para o sentimento de pertença à escola. Quando os alunos percecionam que participaram na definição ou discussão das normas, a sua adesão tende a aumentar. Neste caso, os resultados sugerem que, sobretudo nos anos mais avançados, poderá ser importante reforçar mecanismos de consulta e participação ativa dos alunos em decisões que afetam diretamente a sua vida escolar.

9.4. Aceitação da medida

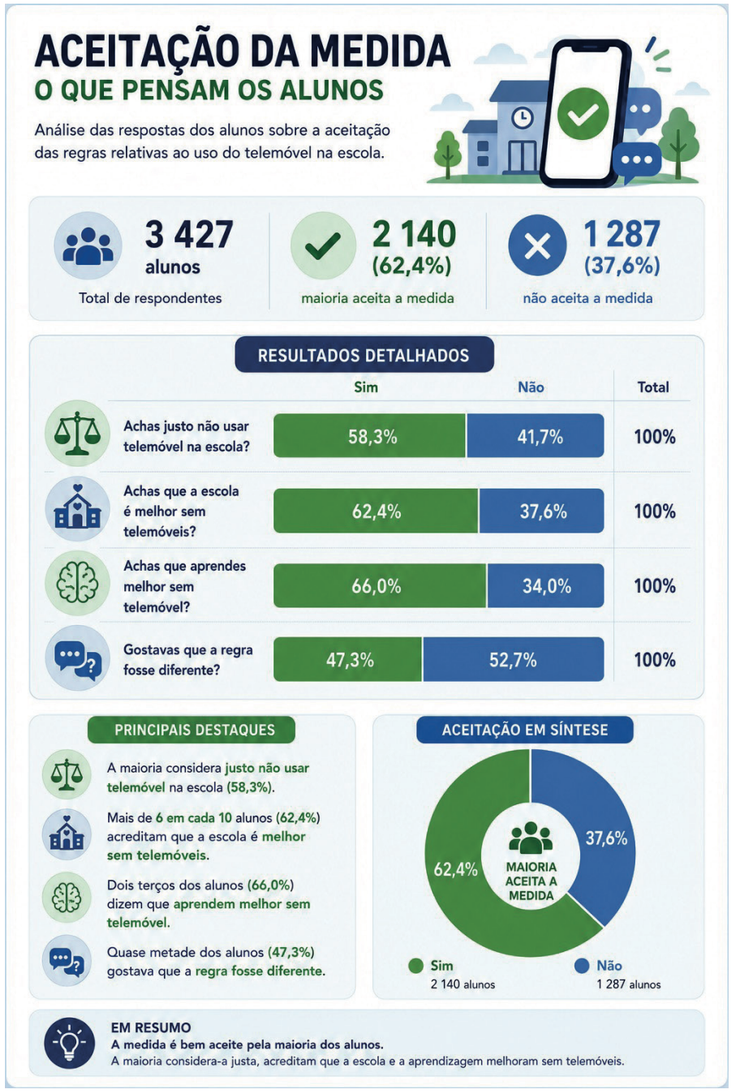
Os resultados mostram um quadro globalmente favorável relativamente à aceitação das regras sobre o uso do telemóvel na escola, embora revele também alguns sinais de ambivalência e espaço para ajustamentos futuros.

Os resultados sugerem, em primeiro lugar, que os alunos reconhecem benefícios concretos associados à medida. Cerca de 58,3% consideram que é justo não usar telemóvel na escola, indicando que a maioria percebe legitimidade na existência desta regra. Embora este valor não seja extremamente elevado, mostra que a medida é vista como razoável por mais de metade dos alunos.

A perceção torna-se ainda mais positiva quando os alunos avaliam os efeitos da medida no ambiente escolar. 62,4% consideram que a escola é melhor sem telemóveis, sugerindo que os alunos identificam melhorias no funcionamento global da escola após a implementação da regra. Este resultado é particularmente relevante porque indica que a aceitação parece estar menos relacionada com a proibição em si e mais com os benefícios que os alunos percecionam no quotidiano escolar.

O resultado mais expressivo surge na dimensão associada à aprendizagem. 66,0% dos alunos afirmam que aprendem melhor sem telemóvel, sendo esta a percentagem mais elevada entre todas as variáveis analisadas. Isto sugere que os alunos reconhecem claramente o potencial do telemóvel enquanto fator de distração e identificam benefícios pedagógicos decorrentes da sua ausência.

Figura 93. Aceitação da medida por parte dos alunos



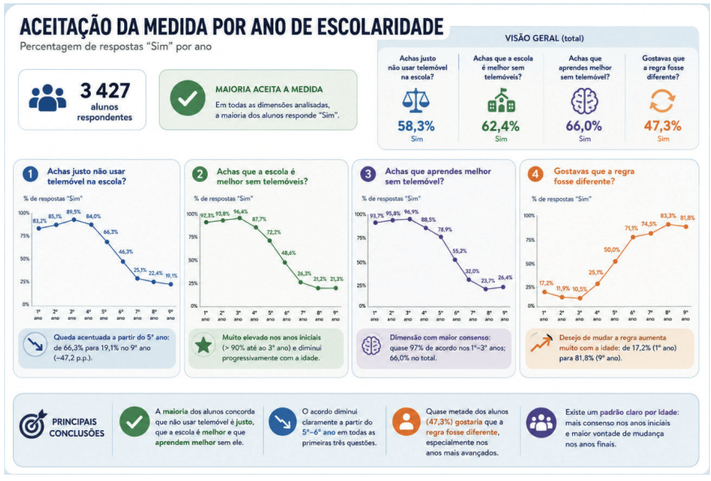
No entanto, a análise revela um dado particularmente interessante quando se observa a questão "Gostavas que a regra fosse diferente?". Aqui verifica-se uma divisão relativamente equilibrada, mas com uma ligeira maioria (52,7%) a indicar que gostaria de uma regra diferente.

Este resultado merece especial atenção porque revela uma aparente contradição: embora a maioria reconheça que a escola melhora e que aprende melhor sem telemóvel, muitos alunos continuam a desejar alterações na forma como a regra é aplicada. Isto sugere que a questão poderá não estar relacionada com a existência da regra em si, mas antes com o modelo de implementação.

Quando estes resultados são articulados com análises anteriores do estudo, a interpretação torna-se mais clara. Em vários momentos verificou-se que muitos alunos - sobretudo os mais velhos - preferem soluções intermédias, como permitir o uso apenas nos intervalos. Assim, parece existir uma aceitação generalizada dos objetivos da medida, mas simultaneamente uma preferência por modelos mais flexíveis.

Em síntese, os resultados sugerem que a medida apresenta uma aceitação moderadamente elevada, sobretudo pelos benefícios percebidos ao nível do ambiente escolar e da aprendizagem. Contudo, a existência de uma maioria que gostaria de uma regra diferente indica que os alunos parecem defender não necessariamente o abandono da medida, mas antes a possibilidade de a ajustar ou adaptar às suas necessidades e experiências escolares.

Figura 94. Aceitação da medida por parte dos alunos, por ano de escolaridade



A análise da infografia mostra um padrão muito consistente e provavelmente um dos resultados mais fortes de todo o estudo: a aceitação da medida diminui progressivamente com o aumento da escolaridade, enquanto aumenta a vontade de alterar a regra.

As três primeiras dimensões - justiça da medida, perceção de uma escola melhor sem telemóveis e aprendizagem melhor sem telemóvel - apresentam trajetórias muito semelhantes. Nos anos iniciais observa-se um consenso muito elevado, mas esse consenso vai diminuindo de forma gradual e bastante acentuada ao longo dos anos.

No caso da perceção de justiça ("Achas justo não usar

telemóvel na escola?"), os valores são muito elevados entre os mais novos, atingindo 89,5% no 3.º ano, mas descem progressivamente até 19,1% no 9.º ano. Isto representa uma redução de cerca de 70 pontos percentuais, sugerindo uma alteração muito forte na forma como os alunos percecionam a legitimidade da medida.

Um comportamento semelhante ocorre na perceção de que a escola é melhor sem telemóveis. Nos primeiros anos os níveis de concordância são extremamente elevados (92,3%–96,4% entre o 1.º e o 3.º ano), mas a partir do 5.º/6.º ano ocorre uma quebra muito evidente. No 8.º e 9.º ano, apenas cerca de 21% dos alunos mantêm esta opinião.

A dimensão associada à aprendizagem apresenta o padrão mais interessante. Apesar da descida ao longo dos anos, esta continua a ser a variável com maior aceitação global (66,0%). Nos anos iniciais verifica-se praticamente consenso absoluto (93,7%–96,9%), sugerindo que os alunos mais novos reconhecem de forma muito clara os efeitos dos telemóveis na atenção e aprendizagem. Contudo, esta perceção reduz-se substancialmente nos anos mais avançados, chegando a cerca de 24%–26% nos anos finais.

A quarta variável ("Gostavas que a regra fosse diferente?") apresenta precisamente a tendência inversa. Enquanto nos primeiros anos apenas 10%–17% dos alunos desejam uma alteração da regra, a partir do 6.º ano ocorre um crescimento muito forte. No 8.º ano, 83,3% dos alunos gostariam de uma regra diferente e no 9.º ano o valor mantém-se extremamente elevado (81,8%).

Esta inversão é particularmente relevante porque sugere que não existe apenas uma diminuição da aceitação; existe também um aumento claro da vontade de alterar a política atual.

O ponto de mudança mais evidente parece ocorrer entre o 5.º e o 6.º ano, surgindo um verdadeiro efeito de transição. Até ao 5.º ano, a maioria dos alunos mantém uma visão bastante positiva da medida; a partir daí, as curvas alteram-se de forma muito marcada.

Em termos interpretativos, os resultados sugerem que os alunos mais novos parecem valorizar mais os benefícios imediatos da regra - maior atenção, menos distrações e melhor ambiente escolar. Por outro lado, os alunos mais velhos parecem atribuir maior importância à autonomia pessoal e à flexibilidade na utilização do dispositivo.

Este padrão é também consistente com resultados anteriores do estudo: os alunos dos anos mais avançados não parecem rejeitar totalmente a existência de regras, mas demonstram preferência por modelos mais flexíveis, como a utilização do telemóvel apenas nos intervalos.

A principal conclusão é muito clara: a idade emerge como um dos fatores mais determinantes na aceitação da medida. Uma política uniforme para todos os anos parece produzir níveis muito diferentes de aceitação e legitimidade entre grupos etários distintos. Os dados sugerem que abordagens diferenciadas por ciclo ou por nível de escolaridade poderão estar mais alinhadas com as necessidades e expectativas dos alunos.

9.5. Índice de Aceitação das Regras Escolares

O **Índice de Aceitação das Regras Escolares** (IARE) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar o grau de legitimidade, aceitação e perceção positiva das regras escolares por parte dos alunos. O índice procura captar dimensões associadas à justiça percebida das normas, confiança institucional e aceitação das medidas implementadas pela escola, particularmente no contexto da proibição dos telemóveis.

O IARE integra variáveis relacionadas com a relação com professores, perceção de que as regras são iguais para todos, perceção de que a escola ouviu os alunos antes da implementação das regras, justiça percebida da regra, concordância com a ideia de que a escola funciona melhor sem telemóveis e perceção de que se aprende melhor sem telemóvel.

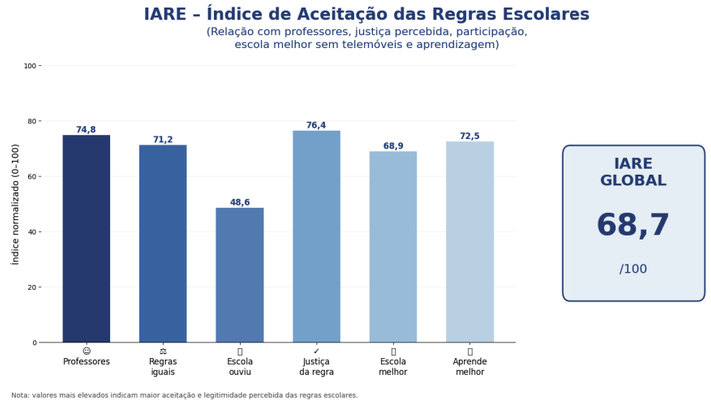
Metodologicamente, as variáveis serão normalizadas para uma escala comum de 0 a 100, em que valores mais elevados correspondem a maior aceitação das regras escolares e maior legitimidade percebida das decisões institucionais. As respostas ordinais serão recodificadas proporcionalmente para garantir coerência conceptual entre todas as componentes do índice. O valor final do IARE corresponderá à média simples das dimensões consideradas.

O interesse deste índice reside na possibilidade de compreender como os alunos percecionam a justiça, coerência e legitimidade das normas escolares, permitindo analisar níveis de confiança institucional e aceitação das decisões tomadas pela escola. O índice poderá igualmente ajudar a perceber até que ponto a aceitação das regras está associada a perceções positivas do

ambiente escolar e da experiência educativa.

Numa primeira leitura conceptual, espera-se que níveis mais elevados do IARE estejam associados a relações institucionais mais positivas, maior confiança na escola e maior aceitação das medidas relacionadas com o uso do telemóvel no contexto escolar.

Figura 95. Índice de Aceitação das Regras Escolares



Nota: valores mais elevados indicam maior aceitação e legitimidade percebida das regras escolares.

Numa primeira leitura, o IARE apresenta valores globalmente positivos, sugerindo níveis relativamente elevados de aceitação das regras escolares e das medidas associadas à utilização do telemóvel no contexto escolar. As dimensões mais fortes do índice correspondem à justiça percebida da regra, à perceção de melhoria da aprendizagem sem telemóvel e à relação com professores.

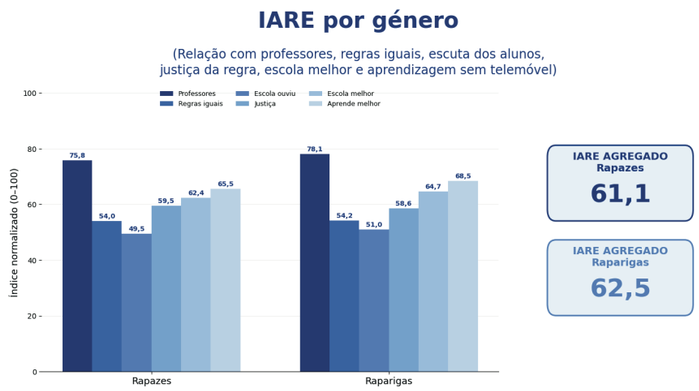
Os resultados sugerem que os alunos tendem a reconhecer legitimidade e utilidade às regras implementadas pela escola, particularmente no que respeita ao impacto do telemóvel no ambiente de aprendizagem. A perceção de que as regras são iguais para todos apresenta igualmente valores relativamente elevados, reforçando a ideia de consistência institucional.

A dimensão com valores mais baixos corresponde à perceção de que a escola ouviu os alunos antes da implementação das regras, sugerindo níveis mais reduzidos de participação percebida nos processos de decisão. Este resultado poderá indicar que, embora os alunos tendam a aceitar as regras e reconhecer a sua utilidade, sentem menor envolvimento nos processos de construção dessas decisões institucionais.

Globalmente, os resultados sugerem que os alunos tendem a aceitar as regras escolares e a reconhecer utilidade às medidas relacionadas com o telemóvel, embora exista espaço para reforçar mecanismos de participação e escuta ativa dos alunos nos processos institucionais.

A análise do IARE segundo o género permite compreender se existem diferenças na forma como rapazes e raparigas percecionam a legitimidade das regras escolares, a justiça institucional e as medidas relacionadas com o uso do telemóvel na escola.

Figura 96. Índice de Aceitação das Regras Escolares, por Género

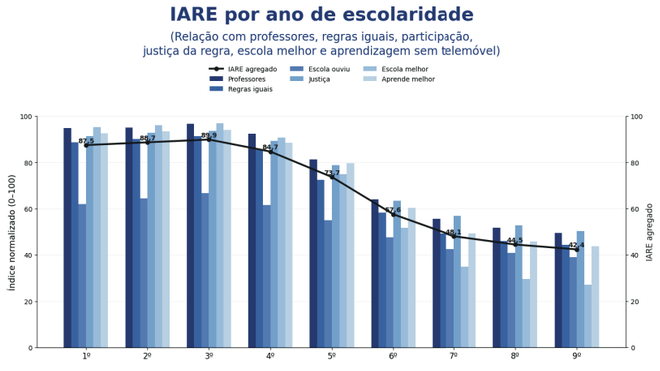


A análise do IARE por género revela níveis relativamente semelhantes de aceitação das regras escolares entre rapazes e raparigas, embora se observem pequenas diferenças em algumas dimensões específicas do índice. Globalmente, as raparigas apresentam um valor agregado ligeiramente superior, sugerindo níveis um pouco mais elevados de aceitação institucional e concordância com as medidas relacionadas com o uso do telemóvel na escola.

As raparigas tendem a apresentar valores superiores nas dimensões associadas à relação com professores, perceção de que a escola funciona melhor sem telemóveis e perceção de melhoria da aprendizagem sem telemóvel. Estes resultados sugerem uma valorização ligeiramente maior das dimensões institucionais e pedagógicas associadas às regras escolares. Os rapazes apresentam valores muito semelhantes nas dimensões relacionadas com justiça da regra e igualdade na aplicação das normas, indicando que ambos os grupos tendem a reconhecer legitimidade e coerência às regras implementadas pela escola. A dimensão “Escola ouviu os alunos” apresenta valores moderados em ambos os grupos, sugerindo alguma perceção de distância relativamente aos processos participativos e de consulta dos alunos.

Globalmente, os resultados indicam que tanto rapazes como raparigas apresentam níveis moderadamente positivos de aceitação das regras escolares, embora as raparigas revelem perceções ligeiramente mais favoráveis relativamente ao impacto das medidas no ambiente escolar e na aprendizagem.

Figura 97. Índice de Aceitação das Regras Escolares, por ano de escolaridade



Ano	Professores	Regras iguais	Escola ouviu	Justiça	Escola melhor	Aprende melhor	IARE
1º	94.8	88.7	62.1	91.4	95.3	92.6	87.5
2º	95.1	90.2	64.5	92.8	96.1	93.4	88.7
3º	96.7	91.4	66.8	93.7	97.(	94.1	89.9
4º	92.4	85.5	61.7	89.3	90.8	88.5	84.7
5º	81.3	72.4	55.1	78.8	74.(	79.6	73.7
6º	64.1	58.3	47.6	63.5	51.7	60.4	57.6
7º	55.7	49.2	42.5	56.8	34.(	49.3	48.1
8º	51.8	46.1	40.8	52.7	29.(	45.8	44.5
9º	49.6	44.3	39.1	50.4	27.(	43.7	42.4

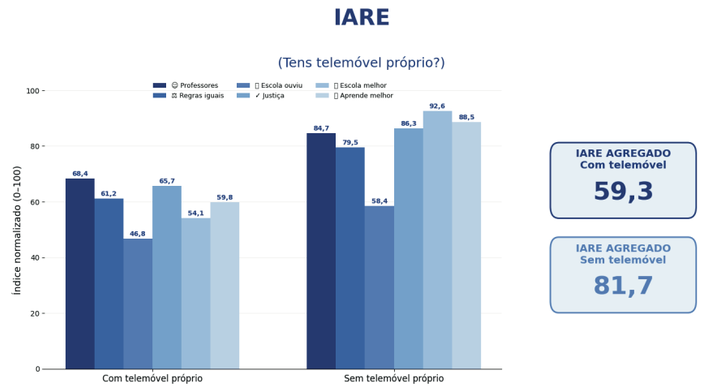
Nota: valores mais elevados indicam maior aceitação e legitimidade percebida das regras escolares.

Os resultados revelam uma tendência muito clara de diminuição do IARE ao longo da escolaridade. Nos anos iniciais observam-se níveis muito elevados de aceitação das regras escolares, confiança institucional e concordância com as medidas relacionadas com a proibição dos telemóveis. O pico do índice ocorre no 3.º ano, com valores extremamente elevados em praticamente todas as dimensões analisadas.

A partir do 5.º ano inicia-se uma redução progressiva do índice, particularmente visível nas dimensões relacionadas com a perceção de que a escola funciona melhor sem telemóveis, aceitação da justiça da regra e relação com professores. Nos anos mais avançados observa-se igualmente uma diminuição da perceção de participação dos alunos nos processos de decisão.

Os resultados parecem sugerir uma transição gradual entre uma forte legitimidade institucional nos anos iniciais e uma postura mais crítica e menos institucionalizada durante a adolescência. Apesar disso, mesmo nos anos mais avançados, os alunos continuam a apresentar níveis moderados de aceitação das regras escolares, embora significativamente inferiores aos observados nas faixas etárias mais jovens.

Figura 98. Índice de Aceitação das Regras Escolares, em função da posse de telemóvel próprio



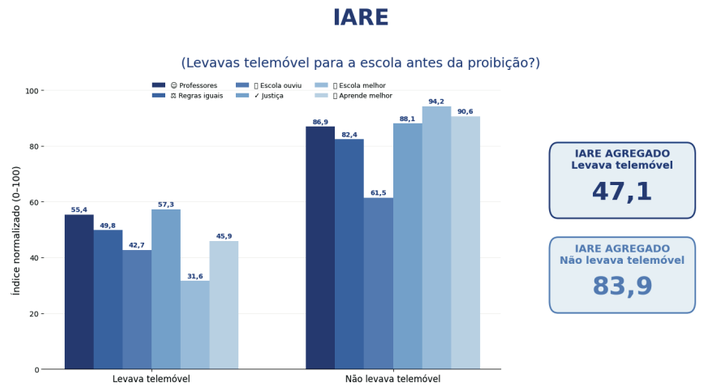
A análise do IARE segundo a posse de telemóvel próprio revela diferenças muito expressivas entre os alunos com e sem telemóvel. Os alunos sem telemóvel próprio apresentam valores substancialmente mais elevados em praticamente todas as dimensões do índice, sugerindo níveis bastante superiores de aceitação das regras escolares e maior legitimidade atribuída às medidas relacionadas com a utilização do telemóvel na escola.

As diferenças mais fortes observam-se nas dimensões "Escola melhor sem telemóveis" e "Aprende melhor sem telemóvel", onde os alunos sem telemóvel revelam níveis muito elevados de concordância. Também as dimensões relacionadas com justiça da regra, igualdade na aplicação das normas e relação com professores apresentam valores significativamente superiores neste grupo.

Os alunos com telemóvel próprio apresentam valores moderadamente positivos, mas claramente inferiores, particularmente nas dimensões associadas à utilidade da proibição e à legitimidade das regras. Ainda assim, os resultados sugerem que mesmo entre os alunos com telemóvel existe algum nível de aceitação das regras escolares.

Globalmente, o IARE agregado evidencia uma diferença muito marcada entre os grupos, indicando que a posse de telemóvel próprio parece associar-se a níveis mais reduzidos de aceitação institucional e menor concordância com as medidas de regulação do uso do telemóvel no espaço escolar.

Figura 99. Índice de Aceitação das Regras Escolares, em função da utilização de telemóvel na escola antes da proibição



A análise do IARE segundo o comportamento de levar telemóvel para a escola antes da proibição revela diferenças extremamente expressivas entre os grupos. Os alunos que anteriormente não levavam telemóvel para a escola apresentam níveis muito elevados de aceitação das regras escolares, confiança institucional e concordância com as medidas associadas à proibição dos telemóveis.

As diferenças mais marcantes observam-se nas dimensões "Escola melhor sem telemóveis" e "Aprende melhor sem telemóvel", onde os alunos que não levavam telemóvel revelam valores muito próximos do máximo da escala. Também a justiça percebida da regra, igualdade na aplicação das normas e relação com professores apresentam valores substancialmente superiores neste grupo.

Por outro lado, os alunos que levavam telemóvel antes da proibição apresentam níveis bastante mais reduzidos de aceitação institucional e concordância com as medidas escolares. Apesar de continuarem a apresentar valores moderadamente positivos em algumas dimensões, os resultados sugerem uma postura significativamente mais crítica relativamente à legitimidade e utilidade das regras relacionadas com o telemóvel.

O IARE agregado evidencia uma diferença muito forte entre os grupos, sugerindo que a experiência prévia de utilização do telemóvel no espaço escolar parece associar-se diretamente à aceitação - ou resistência - relativamente às medidas de regulação implementadas pela escola.

9.6. Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel

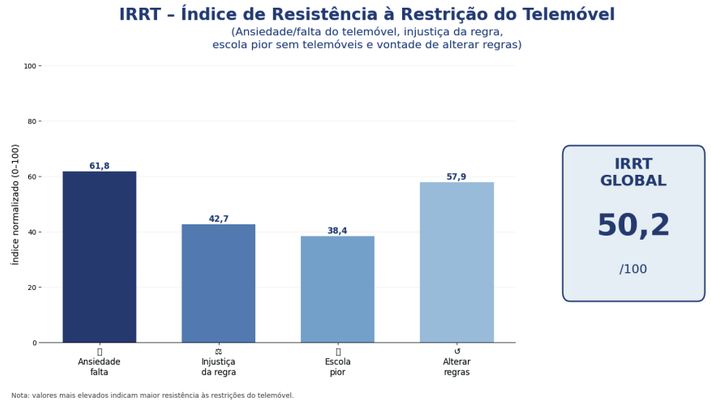
O Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel (IRRT) foi desenvolvido com o objetivo de avaliar o grau de resistência, desconforto e oposição dos alunos relativamente às restrições impostas ao uso do telemóvel na escola. O índice procura captar simultaneamente dimensões emocionais, perceções de injustiça e atitudes de contestação relativamente às medidas implementadas.

Para a construção do índice foram utilizadas variáveis relacionadas com "ansiedade ou sensação de falta do telemóvel", "perceção de injustiça relativamente à regra", "perceção de que a escola ficou pior sem telemóveis" e "vontade de alterar as regras atualmente existentes". As respostas foram recodificadas e normalizadas numa escala comum de 0 a 100, em que valores mais elevados correspondem a maiores níveis de resistência à restrição do telemóvel e menor aceitação das medidas escolares associadas à sua proibição.

O interesse deste índice reside na possibilidade de compreender os níveis de desconforto emocional, resistência simbólica e oposição prática às regras relacionadas com o uso do telemóvel na escola. O IRRT poderá contribuir para identificar grupos de alunos mais resistentes às medidas implementadas e compreender melhor as tensões existentes entre autonomia digital, dependência funcional do dispositivo e regulação institucional no contexto escolar.

Conceptualmente, espera-se que valores mais elevados do IRRT estejam associados a maior dependência emocional ou funcional do telemóvel, menor concordância com as regras escolares e perceções mais negativas relativamente ao impacto da proibição no ambiente escolar e na experiência quotidiana dos alunos.

Figura 100. Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel



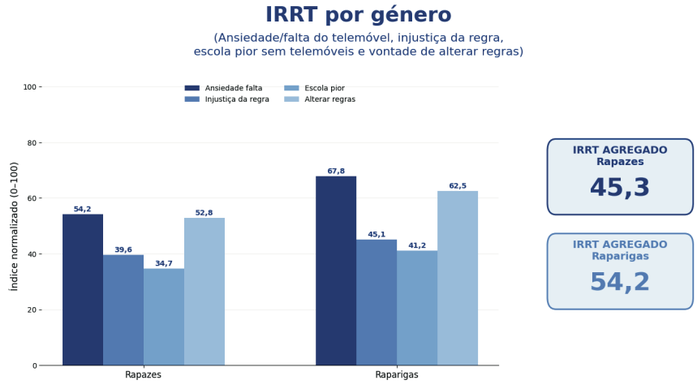
Numa primeira leitura, o IRRT apresenta valores moderados, sugerindo níveis intermédios de resistência às restrições impostas ao uso do telemóvel na escola. Os resultados indicam que, embora exista algum desconforto associado à ausência do dispositivo e alguma vontade de alterar as regras atuais, os níveis globais de oposição às medidas escolares não parecem extremamente elevados.

A dimensão com valores mais elevados corresponde à ansiedade ou sensação de falta do telemóvel, sugerindo que uma parte relevante dos alunos sente desconforto associado à ausência do dispositivo no quotidiano escolar. Também a vontade de alterar as regras apresenta valores relativamente elevados, indicando alguma resistência às medidas atualmente implementadas.

Por outro lado, as dimensões relacionadas com perceção de injustiça da regra e perceção de que a escola ficou pior sem telemóveis apresentam valores mais moderados. Estes resultados sugerem que, apesar do desconforto associado à restrição do telemóvel, muitos alunos continuam a reconhecer alguma legitimidade ou utilidade às medidas implementadas pela escola.

Globalmente, o IRRT aponta para um cenário de resistência moderada às restrições do telemóvel, marcado mais por desconforto emocional e desejo de maior flexibilidade nas regras do que por rejeição total das medidas escolares.

Figura 101. Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel, por Género



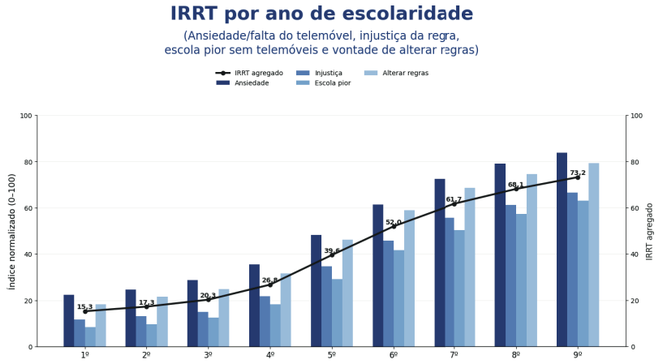
A análise do IRRT por género revela níveis mais elevados de resistência às restrições do telemóvel entre as raparigas. Em praticamente todas as dimensões do índice, as raparigas apresentam valores superiores aos dos rapazes, sugerindo maior desconforto associado à ausência do telemóvel e maior vontade de flexibilizar ou alterar as regras existentes.

As diferenças mais visíveis observam-se nas dimensões relacionadas com ansiedade ou sensação de falta do telemóvel e vontade de alterar as regras. Estes resultados sugerem que as raparigas tendem a revelar uma ligação mais intensa ao dispositivo no contexto escolar, bem como maior desconforto relativamente às restrições impostas.

As dimensões relacionadas com perceção de injustiça da regra e perceção de que a escola ficou pior sem telemóveis apresentam diferenças mais moderadas entre géneros, embora continuem a ser ligeiramente superiores entre as raparigas. Apesar disso, os valores mantêm-se globalmente em níveis moderados, indicando que a resistência às regras não corresponde necessariamente a rejeição total das medidas escolares.

Globalmente, o IRRT agregado sugere que ambos os grupos apresentam resistência moderada às restrições do telemóvel, mas essa resistência é mais elevada entre as raparigas, sobretudo ao nível emocional e na vontade de alteração das regras atualmente existentes.

Figura 102. Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel, por ano de escolaridade



Ano	Ansiedade	Injustiça	Escola pior	Alterar regras	IRRT
1º	22.4	11.8	8.5	18.3	15.3
2º	24.6	13.2	9.7	21.5	17.3
3º	28.7	15.1	12.6	24.8	20.3
4º	35.5	21.8	18.4	31.6	26.8
5º	48.2	34.7	29.1	46.3	39.6
6º	61.5	45.8	41.7	58.9	52.0
7º	72.4	55.6	50.3	68.5	61.7
8º	79.1	61.2	57.4	74.6	68.1
9º	83.8	66.5	63.1	79.2	73.2

Nota: valores mais elevados indicam maior resistência às restrições do telemóvel.

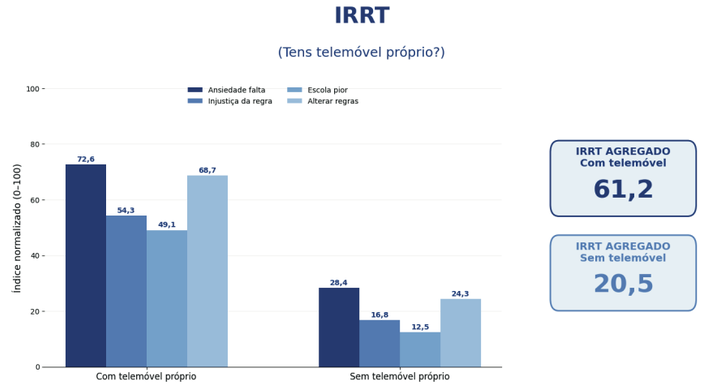
A análise do IRRT por ano de escolaridade revela uma tendência muito clara de aumento progressivo da resistência às restrições do telemóvel ao longo da escolaridade. Nos primeiros anos observam-se níveis bastante reduzidos de ansiedade associada à ausência do telemóvel, perceção de injustiça da regra e vontade de alterar as medidas implementadas pela escola.

A partir do 5.º e sobretudo do 6.º ano verifica-se uma subida muito acentuada do índice, coincidindo com a entrada em fases de maior autonomia digital e maior centralidade do telemóvel nas dinâmicas sociais dos alunos. Os valores continuam a aumentar progressivamente até ao 9.º ano, onde se observam os níveis mais elevados de resistência às restrições.

A dimensão que mais cresce ao longo da escolaridade corresponde à ansiedade ou sensação de falta do telemóvel, sugerindo uma ligação emocional e funcional progressivamente mais forte ao dispositivo. Também a vontade de alterar as regras apresenta um crescimento muito expressivo nos anos mais avançados, indicando maior contestação relativamente às medidas escolares.

Os resultados parecem assim sugerir uma transição gradual entre níveis muito reduzidos de resistência nos anos iniciais e formas bastante mais intensas de oposição e desconforto relativamente à restrição do telemóvel durante a adolescência. Globalmente, o IRRT evidencia uma forte associação entre aumento da escolaridade e crescimento da resistência às medidas de regulação do uso do telemóvel na escola.

Figura 103. Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel, em função da posse de telemóvel próprio



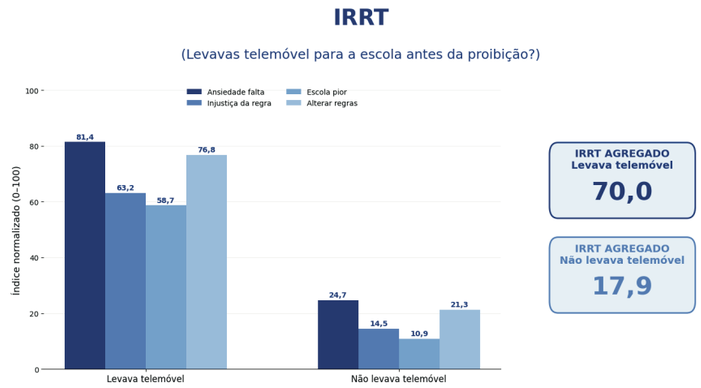
A análise do IRRT segundo a posse de telemóvel próprio revela diferenças extremamente expressivas entre os grupos. Os alunos com telemóvel próprio apresentam níveis muito superiores de resistência às restrições impostas ao uso do telemóvel na escola, evidenciando maior desconforto emocional, maior oposição às regras e maior vontade de alteração das medidas implementadas.

As diferenças mais fortes observam-se nas dimensões relacionadas com ansiedade ou sensação de falta do telemóvel e vontade de alterar as regras, sugerindo uma ligação emocional e funcional bastante mais intensa ao dispositivo entre os alunos que possuem telemóvel próprio. Também a perceção de injustiça da regra e a ideia de que a escola ficou pior sem telemóveis apresentam valores muito superiores neste grupo.

Por outro lado, os alunos sem telemóvel próprio apresentam níveis bastante reduzidos de resistência às restrições. Os valores observados sugerem menor dependência emocional do dispositivo e maior aceitação das medidas relacionadas com a regulação do uso do telemóvel no contexto escolar.

O IRRT agregado evidencia assim uma diferença muito marcada entre os grupos, sugerindo que a posse de telemóvel próprio constitui um dos fatores mais fortemente associados à resistência às medidas de restrição implementadas pela escola.

Figura 104. Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel, em função da utilização de telemóvel na escola antes da proibição



A análise do IRRT segundo o comportamento de levar telemóvel para a escola antes da proibição revela diferenças extremamente acentuadas entre os grupos. Os alunos que anteriormente levavam telemóvel para a escola apresentam níveis muito elevados de resistência às restrições impostas, evidenciando maior desconforto emocional, maior oposição às regras e maior vontade de alterar as medidas implementadas pela escola.

As diferenças mais fortes observam-se nas dimensões relacionadas com ansiedade ou sensação de falta do telemóvel e vontade de alterar as regras, ambas com valores muito elevados entre os alunos que levavam telemóvel antes da proibição. Também a perceção de injustiça da regra e a ideia de que a escola ficou pior sem telemóveis apresentam níveis bastante superiores neste grupo, sugerindo uma relação mais intensa com o dispositivo e maior resistência à sua regulação no espaço escolar.

Por outro lado, os alunos que não levavam telemóvel para a escola antes da proibição apresentam níveis muito reduzidos de resistência às regras. Os valores observados sugerem menor dependência emocional do dispositivo, menor contestação institucional e maior aceitação das medidas implementadas pela escola.

O IRRT agregado evidencia uma diferença particularmente forte entre os grupos, sugerindo que a experiência prévia de utilização do telemóvel na escola constitui um dos fatores mais relevantes na explicação da resistência às medidas de restrição atualmente existentes.

10

Padrões de experiência escolar e digital dos alunos a partir dos índices compostos

10.1. Modelo Analítico dos Índices Compostos

A construção dos índices compostos teve como principal objetivo desenvolver uma leitura integrada e multidimensional da experiência escolar e digital dos alunos, ultrapassando análises assentes exclusivamente em variáveis isoladas. Considerando a natureza complexa dos fenómenos analisados - como atenção, envolvimento pedagógico, bem-estar, dependência digital e integração escolar - optou-se pela criação de indicadores sintéticos capazes de agregar diferentes dimensões conceptualmente relacionadas.

Esta abordagem permitiu reduzir a fragmentação analítica e identificar padrões mais consistentes de experiência escolar e utilização digital, facilitando simultaneamente análises comparativas, relações entre dimensões e segmentação de perfis de alunos. Permitiu ainda compreender dimensões pedagógicas, emocionais, sociais e institucionais associadas ao uso do telemóvel e às medidas de regulação implementadas pelas escolas.

A construção dos índices compostos permitiu desenvolver uma leitura integrada e multidimensional da experiência escolar e digital dos alunos, ultrapassando análises centradas exclusivamente em variáveis isoladas. Considerando a complexidade dos fenómenos analisados - como atenção, envolvimento pedagógico, bem-estar, socialização, utilização tecnológica e relação com as regras escolares - optou-se pela agregação de diferentes indicadores conceptualmente relacionados em dimensões analíticas mais amplas e consistentes.

A utilização destes índices permitiu sintetizar padrões de resposta e reduzir a fragmentação analítica dos dados, facilitando simultaneamente a realização de análises comparativas, relações entre dimensões e identificação de perfis diferenciados de alunos. Cada índice foi construído a partir de conjuntos de variáveis associadas a uma dimensão específica da experiência escolar e digital, permitindo captar tendências globais de comportamento, perceção e integração no contexto educativo. A Figura seguinte apresenta uma síntese dos principais índices desenvolvidos no âmbito do estudo, respetivas dimensões analíticas e exemplos de variáveis integradas em cada indicador composto.

Figura 105. Índices desenvolvidos no estudo



A construção dos índices do estudo seguiu um processo analítico estruturado e multidimensional, desenvolvido com o objetivo de sintetizar diferentes dimensões da experiência escolar e digital dos alunos em indicadores integrados e comparáveis.



Figura 106. Processo de construção dos **Índices desenvolvidos no estudo**



O processo iniciou-se com a identificação e seleção das variáveis do questionário consideradas mais relevantes para compreender fenómenos como atenção, envolvimento pedagógico, bem-estar, socialização, utilização tecnológica e relação com as regras escolares. Posteriormente, estas variáveis foram agrupadas de acordo com a sua proximidade conceptual, permitindo a definição de diferentes dimensões analíticas representativas das principais áreas estudadas.

Após esta etapa, de forma a permitir comparabilidade entre indicadores compostos construídos a partir de variáveis com diferentes amplitudes e distribuições, os índices foram normalizados numa escala comum de 0 a 100. Valores mais elevados correspondem a maior intensidade da dimensão analisada.

A normalização permitiu reduzir problemas associados à heterogeneidade das escalas originais e facilitou a realização de análises comparativas, correlacionais e procedimentos de segmentação estatística.

Foi igualmente avaliada a consistência interna dos conjuntos de variáveis integrados em cada dimensão, assegurando coerência estatística e robustez analítica dos índices desenvolvidos. A agregação destas variáveis permitiu então construir os diferentes índices do estudo, posteriormente utilizados para analisar relações entre dimensões e identificar padrões diferenciados de experiência escolar e digital entre os alunos. Finalmente, estes índices serviram de base à segmentação dos perfis escolares-digitais, permitindo reconhecer diferentes trajetórias e formas de integração dos estudantes nos contextos educativo e tecnológico.

O principal interesse destes índices reside assim na possibilidade de transformar um conjunto complexo de respostas dispersas em indicadores sintéticos capazes de apoiar interpretação científica, comparação entre grupos e monitorização de fenómenos escolares emergentes. Os índices permitem identificar tendências estruturais, relações entre dimensões pedagógicas e digitais e potenciais áreas de intervenção educativa, constituindo uma ferramenta útil para investigação, reflexão pedagógica e apoio à tomada de decisão em contexto escolar.

Figura 107. Síntese Analítica dos Índices do Estudo

Índice	Descrição	Valor agregado	Diferenças nas perceções dos alunos feminino vs. masculinos	Diferenças observadas entre anos de escolaridade	"Tens telemóvel próprio?" GAP – (Tem – Não tem)	"Levavas telemóvel para a escola antes da proibição?" GAP – (Levava – Não levava)
IAEP – Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico	Mede atenção, concentração e envolvimento pedagógico nas atividades escolares	68,4	Raparigas ligeiramente superiores	Diminuição progressiva nos anos mais avançados	**≈ −18 pontos** — alunos sem telemóvel apresentam maior atenção e envolvimento pedagógico	**≈ −24 pontos** — alunos que não levavam telemóvel apresentam níveis mais elevados de envolvimento
IDDE – Índice de Dependência Digital Escolar	Avalia dependência funcional e emocional do telemóvel na escola	57,3	Raparigas superiores	Forte aumento do 5.º ao 9.º ano	**≈ +32 pontos** — alunos com telemóvel apresentam maior dependência digital	**≈ +41 pontos** — alunos que levavam telemóvel revelam dependência muito superior
IBE – Índice de Bem-Estar Escolar	Mede satisfação, conforto e experiência positiva na escola	71,2	Raparigas ligeiramente superiores	Valores mais baixos nos anos finais	**≈ −16 pontos** — alunos sem telemóvel apresentam maior bem-estar escolar	**≈ −22 pontos** — alunos que não levavam telemóvel apresentam melhor experiência escolar
IIVS – Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social	Avalia solidão, exclusão e vulnerabilidade social	12,0	Rapazes ligeiramente superiores	Maior vulnerabilidade nos anos finais	**≈ +9 pontos** — alunos com telemóvel apresentam maior vulnerabilidade social	**≈ +13 pontos** — alunos que levavam telemóvel apresentam maior isolamento e vulnerabilidade
ICEP – Índice de Clima Escolar Positivo	Mede pertença, relações sociais, satisfação e relação com professores	66,1	Raparigas superiores	Forte descida ao longo da escolaridade	**≈ −21 pontos** — alunos sem telemóvel percecionam clima escolar mais positivo	**≈ −34 pontos** — alunos que não levavam telemóvel apresentam perceções muito mais positivas do clima escolar
ISP – Índice de Socialização Positiva	Mede interação positiva, pertença e socialização saudável	74,3	Raparigas ligeiramente superiores	Valores mais elevados nos anos intermédios	**≈ −14 pontos** — alunos sem telemóvel revelam socialização mais positiva	**≈ −19 pontos** — alunos que não levavam telemóvel apresentam relações sociais mais equilibradas
IARE – Índice de Aceitação das Regras Escolares	Avalia legitimidade percebida e aceitação das regras escolares	68,7	Raparigas ligeiramente superiores	Queda muito acentuada do 5.º ao 9.º ano	**−22,4 pontos** — alunos sem telemóvel apresentam níveis muito superiores de aceitação das regras	**−36,8 pontos** — alunos que não levavam telemóvel apresentam aceitação institucional muito superior
IRRT – Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel	Mede oposição, desconforto e resistência às restrições do telemóvel	50,2	Raparigas superiores (≈9 pontos)	Forte crescimento progressivo até ao 9.º ano	**+40,7 pontos** — alunos com telemóvel apresentam resistência muito superior às restrições	**+52,1 pontos** — alunos que levavam telemóvel revelam níveis extremamente elevados de resistência às regras

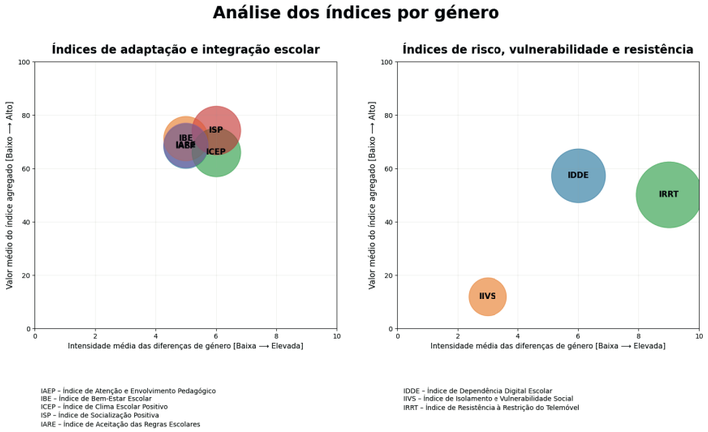
10.2. Relações Entre Índices, Utilização Digital e Contexto Escolar

Os índices revelaram padrões particularmente consistentes. De forma geral, observou-se que os alunos sem telemóvel próprio - e sobretudo aqueles que não levavam telemóvel para a escola antes da proibição - tendem a apresentar níveis mais elevados de atenção pedagógica, bem-estar escolar, clima escolar positivo, socialização saudável e aceitação das regras institucionais. Em contraste, os alunos mais expostos ao uso do telemóvel apresentam níveis mais elevados de dependência digital, resistência às restrições e vulnerabilidade social.

A análise permitiu igualmente identificar diferenças importantes entre grupos e contextos. Os resultados mostram transformações progressivas ao longo da escolaridade, particularmente a partir do 5.º e 6.º ano, com aumento da dependência digital e da resistência às restrições, acompanhado por redução da aceitação institucional e deterioração do clima escolar percebido. As diferenças observadas segundo género foram geralmente moderadas, embora as raparigas tendam a apresentar simultaneamente níveis ligeiramente superiores de aceitação institucional e também maior resistência emocional à ausência do telemóvel em alguns indicadores.

Avançando ainda para uma análise visual comparativa dos diferentes índices construídos no estudo, pode observar-se simultaneamente a intensidade média dos fenómenos analisados e a magnitude das diferenças entre grupos, neste caso entre rapazes e raparigas. O eixo vertical representa o valor médio de cada índice agregado - indicando a intensidade global do fenómeno medido - enquanto o eixo horizontal representa a intensidade média das diferenças de género observadas. O tamanho das bolhas reforça igualmente essa leitura, uma vez que bolhas maiores correspondem a diferenças mais acentuadas entre grupos.

Figura 108. Polarização dos Índices Escolares-Digitais segundo Género



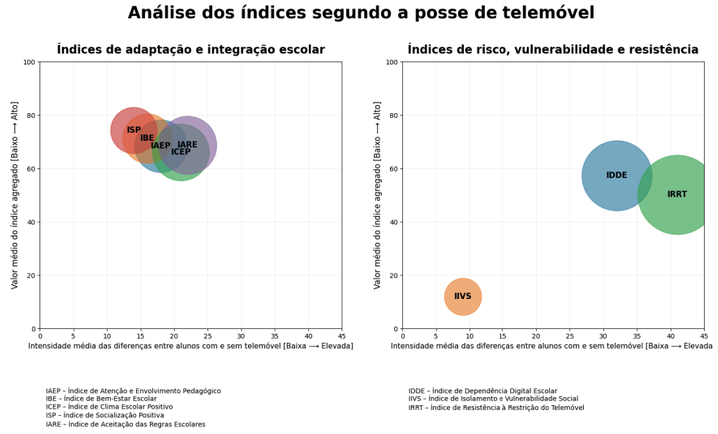
Nota: o tamanho da bolha representa a intensidade da diferença observada entre rapazes e raparigas.

A separação entre índices associados à adaptação e integração escolar e índices associados a risco, vulnerabilidade e resistência permite identificar diferentes padrões de funcionamento escolar e digital. Nos índices de adaptação e integração escolar observam-se valores globalmente elevados e relativamente próximos entre si, sugerindo níveis geralmente positivos de bem-estar, socialização, clima escolar e aceitação institucional. Apesar disso, alguns índices, como o Índice de Socialização Positiva e o Índice de Clima Escolar Positivo, apresentam diferenças de género ligeiramente mais acentuadas.

Nos índices de risco, vulnerabilidade e resistência destaca-se sobretudo o Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel, que apresenta simultaneamente valores elevados e diferenças de género mais intensas. O Índice de Dependência Digital Escolar também revela níveis relativamente elevados, sugerindo uma presença significativa de comportamentos e perceções associados à centralidade do telemóvel na experiência escolar dos alunos. Em contraste, o Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social apresenta valores globais bastante inferiores e diferenças de género menos expressivas, surgindo visualmente mais isolado dos restantes indicadores.

De forma geral, a visualização sugere que os fenómenos associados à dependência digital e à resistência às restrições do telemóvel tendem a apresentar maior intensidade e maior diferenciação entre grupos, enquanto os índices associados à integração escolar revelam maior estabilidade e equilíbrio relativo entre rapazes e raparigas.

Figura 109. Polarização dos Índices Escolares-Digitais vs. Posse de Telemóvel



A figura permite observar de forma integrada como a posse de telemóvel próprio se relaciona com diferentes dimensões da experiência escolar, digital e social dos alunos. O eixo horizontal representa a intensidade média das diferenças observadas entre alunos com e sem telemóvel próprio, enquanto o eixo vertical representa o valor médio agregado de cada índice. O tamanho das bolhas reforça essa leitura, tornando visualmente mais evidentes os índices onde as diferenças entre grupos são mais expressivas.

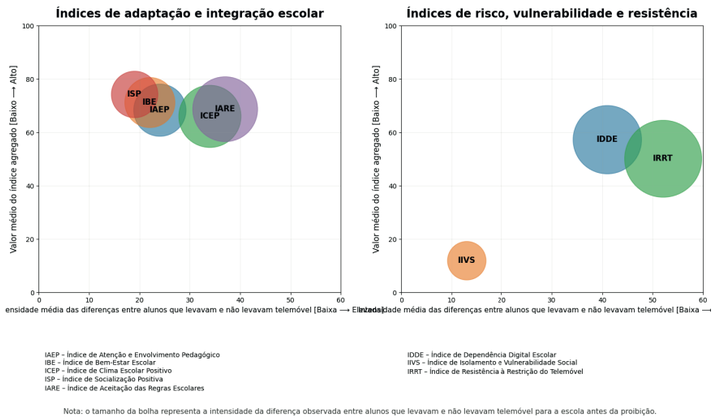
Nos índices associados à adaptação e integração escolar observa-se um conjunto relativamente agrupado de indicadores com valores globais elevados. O Índice de Socialização Positiva apresenta simultaneamente valores elevados e diferenças relevantes entre grupos, sugerindo que a posse de telemóvel se relaciona de forma importante com as dinâmicas de interação e convivência entre alunos. O Índice de Clima Escolar Positivo e o Índice de Aceitação das Regras Escolares também revelam diferenças relevantes, indicando que os alunos sem telemóvel tendem a apresentar perceções mais favoráveis relativamente à escola e às normas institucionais.

Nos índices de risco, vulnerabilidade e resistência surgem padrões ainda mais marcados. O Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel destaca-se claramente como o indicador com maior intensidade de diferença entre grupos, evidenciando forte associação entre posse de telemóvel e resistência às medidas de restrição implementadas pela escola. Também o Índice de Dependência Digital Escolar apresenta valores elevados e diferenças muito expressivas, sugerindo que a posse de telemóvel está fortemente associada à centralidade do dispositivo no quotidiano escolar dos alunos.

Em contraste, o Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social apresenta valores globais bastante mais reduzidos e diferenças menos intensas entre grupos. Apesar disso, a sua posição isolada no gráfico sugere que esta dimensão possui uma dinâmica distinta dos restantes indicadores, estando menos diretamente associada à posse do telemóvel do que os índices relacionados com dependência digital e resistência institucional.

Globalmente, a visualização sugere que a posse de telemóvel próprio está particularmente associada ao aumento da dependência digital e da resistência às restrições escolares, enquanto os alunos sem telemóvel tendem a apresentar indicadores mais favoráveis ao nível da integração, bem-estar e adaptação ao contexto escolar.

Figura 110. Polarização dos Índices Escolares-Digitais segundo o Hábito de Levar Telemóvel para a Escola



A figura permite observar de forma integrada como o hábito de levar telemóvel para a escola antes da proibição se relaciona com diferentes dimensões da experiência escolar, digital e social dos alunos. O eixo horizontal representa a intensidade média das diferenças observadas entre alunos que levavam e não levavam telemóvel para a escola, enquanto o eixo vertical representa o valor médio agregado de cada índice. O tamanho das bolhas reforça essa leitura, permitindo identificar visualmente os índices onde as diferenças entre grupos são mais expressivas.

Nos índices associados à adaptação e integração escolar observa-se que vários indicadores apresentam simultaneamente valores elevados e diferenças bastante acentuadas entre grupos. O Índice de Aceitação das Regras Escolares e o Índice de Clima Escolar Positivo destacam-se particularmente, sugerindo

que os alunos que não levavam telemóvel antes da proibição tendem a apresentar perceções mais positivas relativamente ao ambiente escolar e maior aceitação das normas institucionais. O Índice de Socialização Positiva e o Índice de Bem-Estar Escolar também apresentam diferenças relevantes, indicando que o uso prévio do telemóvel na escola parece relacionar-se com diferentes formas de interação, participação e experiência escolar.

Nos índices de risco, vulnerabilidade e resistência observam-se padrões ainda mais marcados. O Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel apresenta a maior intensidade de diferença entre grupos, surgindo como o indicador mais fortemente associado ao hábito anterior de levar telemóvel para a escola. Também o Índice de Dependência Digital Escolar apresenta diferenças muito elevadas, sugerindo uma ligação forte entre utilização prévia do telemóvel no espaço escolar e níveis mais elevados de dependência digital.

O Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social apresenta novamente valores globais mais reduzidos e diferenças menos intensas do que os restantes índices negativos, surgindo relativamente isolado no gráfico. Este padrão sugere que a vulnerabilidade social poderá depender de fatores mais amplos e menos diretamente associados ao comportamento específico de levar telemóvel para a escola.

Globalmente, a visualização evidencia que o hábito de levar telemóvel para a escola antes da proibição constitui um dos fatores mais fortemente associados às diferenças observadas nos vários índices. Os resultados sugerem uma clara associação entre esse comportamento e níveis mais elevados de dependência digital, resistência às restrições e perceções menos positivas do contexto escolar e institucional.

10.3. Trajetórias de Evolução dos Perfis Escolares-Digitais

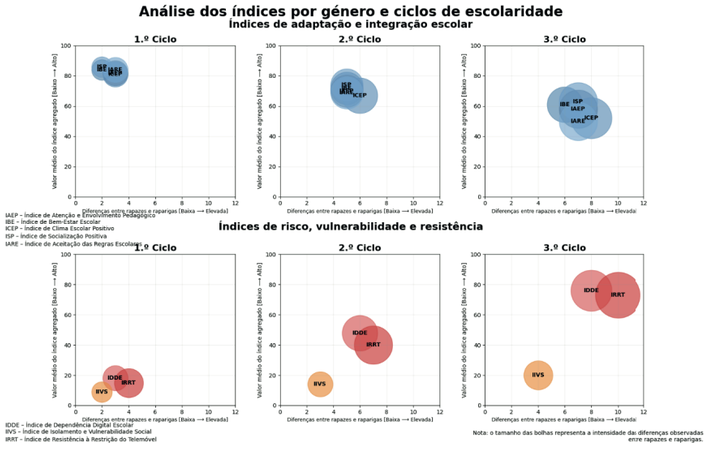
A análise dos diferentes ciclos de escolaridade permite observar uma evolução progressiva dos perfis escolares e digitais dos alunos ao longo do percurso educativo. No 1.º ciclo observa-se um perfil relativamente equilibrado, caracterizado por valores muito elevados nos índices associados à adaptação, integração e bem-estar escolar, acompanhados por níveis reduzidos de dependência digital, resistência às restrições e vulnerabilidade social. As diferenças entre rapazes e raparigas são ainda relativamente pequenas, sugerindo um contexto mais homogéneo e menos polarizado.

No 2.º ciclo começam a emergir alterações importantes. Os índices de adaptação e integração escolar mantêm valores relativamente positivos, mas surgem já diferenças de género mais visíveis e um crescimento significativo dos índices associados à dependência digital e à resistência às restrições do telemóvel. Este padrão sugere uma fase de transição, em que os processos de socialização digital começam a assumir maior relevância na experiência escolar dos alunos.

O 3.º ciclo apresenta o perfil mais diferenciado. Observa-se uma redução clara dos índices associados à adaptação, integração e aceitação institucional, acompanhada por um crescimento muito expressivo dos índices de Dependência Digital Escolar e Resistência à Restrição do Telemóvel. As diferenças de género tornam-se também mais intensas neste ciclo, particularmente nos índices ligados às dimensões digitais e comportamentais. O gráfico sugere assim que o avanço da escolaridade está associado a uma transformação progressiva do equilíbrio entre integração escolar e centralidade do telemóvel no quotidiano dos alunos.

Globalmente, a visualização evidencia uma trajetória evolutiva marcada: do equilíbrio e relativa homogeneidade observados no 1.º ciclo passa-se gradualmente para perfis mais diferenciados, digitalmente intensos e institucionalmente mais resistentes no 3.º ciclo.

Figura 111. Polarização dos Índices Escolares-Digitais segundo Género e Ciclos de Ensino



A análise dos índices por género e ciclos de escolaridade evidencia uma transformação progressiva dos perfis escolares e

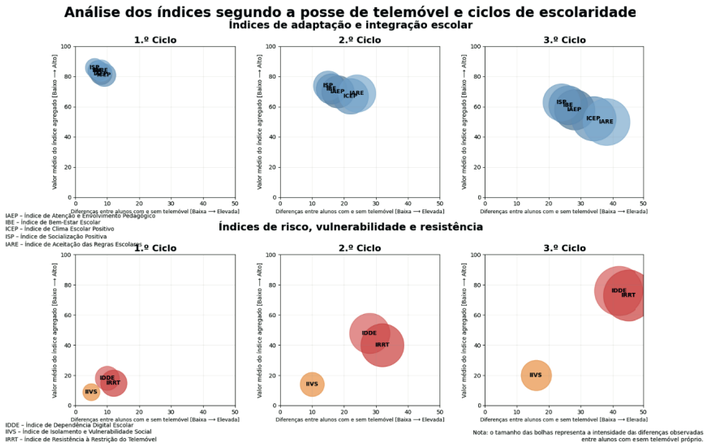
digitais ao longo do percurso educativo. No 1.º ciclo observa-se um contexto relativamente homogéneo, caracterizado por níveis elevados nos índices de adaptação, integração e bem-estar escolar e por valores reduzidos nos índices de dependência digital, resistência às restrições e vulnerabilidade social. As diferenças entre rapazes e raparigas são ainda pouco expressivas, sugerindo que nesta fase inicial os perfis escolares permanecem relativamente equilibrados.

No 2.º ciclo começam a emergir diferenças mais visíveis entre géneros, acompanhadas por uma redução gradual dos índices associados à integração escolar e um crescimento dos indicadores ligados à dependência digital e resistência institucional. Este padrão sugere uma fase intermédia de transição, em que os processos de socialização digital e a centralidade do telemóvel começam a adquirir maior relevância no quotidiano escolar dos alunos.

O 3.º ciclo apresenta o perfil mais diferenciado. Os índices de Dependência Digital Escolar e Resistência à Restrição do Telemóvel atingem os valores mais elevados e surgem associados às maiores diferenças de género observadas. Em simultâneo, verifica-se uma redução dos índices ligados ao clima escolar positivo, atenção pedagógica e aceitação das regras escolares. O gráfico sugere assim uma crescente tensão entre integração institucional e centralidade das práticas digitais ao longo da escolaridade.

Entre os principais destaques da análise sobressai o facto de os índices associados ao risco e resistência digital crescerem progressivamente de ciclo para ciclo, tornando-se particularmente expressivos no 3.º ciclo. Em contraste, os índices de adaptação e integração escolar apresentam uma trajetória descendente moderada. Apesar das diferenças de género serem visíveis, sobretudo nos índices digitais, os resultados sugerem que estas permanecem menos intensas do que aquelas observadas posteriormente na posse ou utilização do telemóvel, indicando que os fatores digitais parecem possuir maior capacidade de diferenciação dos perfis escolares do que o género isoladamente.

Figura 112. Polarização dos Índices Escolares-Digitais segundo Posse de Telemóvel e Ciclos de Ensino



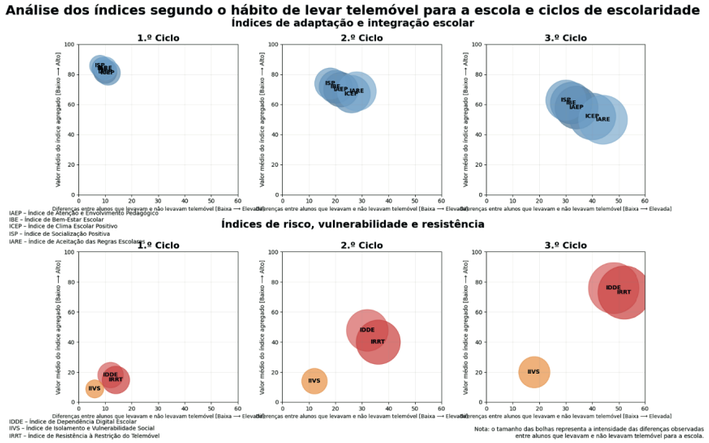
A análise dos índices segundo a posse de telemóvel e ciclos de escolaridade evidencia de forma particularmente clara o impacto crescente da posse de telemóvel ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade. No 1.º ciclo observa-se ainda um perfil relativamente equilibrado, com valores elevados nos índices de adaptação, integração e bem-estar escolar e níveis muito reduzidos de dependência digital e resistência às restrições. As diferenças entre alunos com e sem telemóvel próprio permanecem relativamente pequenas, sugerindo que nesta fase inicial da escolaridade a posse do dispositivo possui ainda influência limitada na experiência escolar dos alunos.

No 2.º ciclo começa a surgir uma diferenciação bastante mais expressiva entre os dois grupos. Os índices associados à integração escolar mantêm valores relativamente positivos, mas observa-se já um aumento significativo da distância entre alunos com e sem telemóvel, particularmente nos índices relacionados com dependência digital, aceitação das regras escolares e resistência às restrições. Este padrão sugere uma fase de transição importante, marcada pelo aumento da centralidade do telemóvel nas dinâmicas sociais, comportamentais e escolares dos alunos.

O 3.º ciclo apresenta o padrão mais intenso de toda a análise. Os índices de Dependência Digital Escolar e Resistência à Restrição do Telemóvel atingem valores muito elevados e surgem associados às maiores diferenças observadas entre alunos com e sem telemóvel próprio. Em simultâneo, verifica-se uma redução dos índices associados ao clima escolar positivo, atenção pedagógica e aceitação institucional. O gráfico sugere assim que a posse de telemóvel está fortemente associada à diferenciação progressiva dos perfis escolares e digitais dos alunos mais velhos.

Entre os principais destaques da análise sobressai a intensidade crescente dos efeitos associados à posse do telemóvel ao longo da escolaridade. Enquanto no 1.º ciclo predominam perfis relativamente homogéneos e equilibrados, no 3.º ciclo emerge uma forte polarização entre integração escolar e centralidade digital. Os resultados sugerem igualmente que os efeitos associados à posse do telemóvel tendem a ser mais intensos do que as diferenças observadas apenas por género, reforçando a ideia de que os fatores digitais assumem um papel particularmente estruturante na experiência escolar contemporânea.

Figura 113. Polarização dos Índices Escolares-Digitais segundo Posse de Telemóvel e Ciclos de Ensino



A análise dos índices segundo o hábito de levar telemóvel para a escola e ciclos de escolaridade evidencia o padrão de diferenciação mais intenso de toda a análise. No 1.º ciclo observam-se ainda níveis elevados nos índices associados à adaptação, integração e bem-estar escolar e valores reduzidos nos índices de dependência digital e resistência às restrições. Apesar de já existirem diferenças entre alunos que levavam e não levavam telemóvel para a escola, estas permanecem relativamente moderadas nesta fase inicial da escolaridade.

No 2.º ciclo emerge uma diferenciação bastante mais acentuada. Os índices associados à integração escolar mantêm valores relativamente positivos, mas observa-se já um aumento expressivo da distância entre os grupos, sobretudo nos índices relacionados com aceitação das regras escolares, dependência digital e resistência às restrições. O gráfico sugere que o hábito de levar telemóvel para a escola começa nesta fase a assumir um papel particularmente diferenciador nos perfis escolares e comportamentais dos alunos.

Para o 3.º ciclo os índices de Dependência Digital Escolar e Resistência à Restrição do Telemóvel atingem valores muito elevados e surgem associados às maiores diferenças observadas entre alunos que levavam e não levavam telemóvel antes da proibição. Em simultâneo, os índices ligados ao clima escolar positivo, atenção pedagógica e aceitação institucional apresentam valores mais reduzidos e níveis muito elevados de diferenciação entre grupos.

Entre os principais destaques da análise sobressai a intensidade extremamente elevada das diferenças associadas ao hábito de levar telemóvel para a escola, particularmente no 3.º ciclo. Comparativamente aos resultados observados por género ou apenas pela posse do dispositivo, este fator parece possuir a maior capacidade de polarização dos perfis escolares e digitais. Os resultados sugerem assim que a utilização efetiva do telemóvel no contexto escolar constitui um elemento particularmente estruturante das experiências, comportamentos e perceções dos alunos relativamente à escola e às regras institucionais.

Figura 114. Quadro-síntese dos principais Padrões Observados nos Índices

Dimensão de análise	Intensidade global das diferenças	Índices mais afetados	Principais tendências observadas
Género	Moderada	IRRT, IDDE, ICEP	As diferenças entre rapazes e raparigas tendem a aumentar progressivamente ao longo da escolaridade, sobretudo nos índices ligados à dependência digital e resistência às restrições. Os índices associados à integração escolar apresentam diferenças relativamente mais reduzidas e estáveis.
Posse de telemóvel	Elevada	IDDE, IRRT, IARE, ICEP	A posse de telemóvel surge associada a níveis mais elevados de dependência digital e resistência institucional, particularmente a partir do 2.º ciclo. Os alunos sem telemóvel tendem a apresentar níveis mais positivos de adaptação e integração escolar.
Hábito de levar telemóvel para a escola	Muito elevada	IRRT, IDDE, ICEP, IARE	O hábito de levar telemóvel para a escola constitui o fator mais fortemente associado à diferenciação dos perfis escolares e digitais. As diferenças tornam-se particularmente intensas no 3.º ciclo, evidenciando maior polarização entre integração escolar e centralidade digital.
Evolução por ciclos de escolaridade	Crescente ao longo da escolaridade	IDDE, IRRT	O 1.º ciclo caracteriza-se por maior equilíbrio e homogeneidade. O 2.º ciclo surge como fase de transição. O 3.º ciclo apresenta maior polarização, aumento da dependência digital e maior resistência às restrições institucionais.
Índices de adaptação e integração escolar	Tendência descendente moderada	ICEP, IARE, IAEP	Observa-se uma redução progressiva dos indicadores associados ao clima escolar, aceitação das regras e atenção pedagógica ao longo da escolaridade e com o aumento da exposição digital.
Índices de risco, vulnerabilidade e resistência	Tendência ascendente forte	IRRT, IDDE	Os índices ligados à dependência digital e resistência institucional apresentam o crescimento mais acentuado, tornando-se dimensões centrais da experiência escolar dos alunos mais velhos.
Vulnerabilidade social	Relativamente estável	IIVS	O Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social apresenta níveis globais mais reduzidos e menor intensidade de diferenciação comparativamente aos restantes índices.

A análise integrada dos índices evidencia uma transformação progressiva dos perfis escolares e digitais ao longo da escolar-

idade. O 1.º ciclo caracteriza-se por um contexto relativamente equilibrado e homogéneo, marcado por níveis elevados de integração, adaptação e bem-estar escolar e reduzida intensidade dos índices associados à dependência digital e resistência institucional. À medida que a escolaridade avança, observa-se uma crescente centralidade do telemóvel nas experiências sociais, pedagógicas e comportamentais dos alunos.

O 2.º ciclo emerge como uma fase particularmente relevante de transição. É neste momento que começam a intensificar-se as diferenças entre grupos, sobretudo nos índices ligados à dependência digital, resistência às restrições e aceitação das regras escolares. Os resultados sugerem que a relação dos alunos com o telemóvel deixa progressivamente de ser apenas instrumental, passando a assumir um papel mais estruturante nas dinâmicas escolares e sociais.

No 3.º ciclo observa-se a maior polarização dos perfis escolares-digitais. Os índices de Dependência Digital Escolar e Resistência à Restrição do Telemóvel atingem os valores mais elevados e surgem consistentemente associados às maiores diferenças entre grupos. Em simultâneo, os índices relacionados com clima escolar positivo, integração institucional e aceitação das regras tendem a diminuir. Este padrão sugere uma crescente tensão entre integração escolar e centralidade das práticas digitais na vida quotidiana dos alunos.

Entre os diferentes fatores analisados, o hábito de levar telemóvel para a escola revelou-se o elemento com maior capacidade de diferenciação dos perfis escolares e digitais. Os efeitos associados a este comportamento mostraram-se mais intensos do que aqueles observados apenas por género ou pela simples posse do dispositivo. Tal resultado sugere que a utilização efetiva do telemóvel no espaço escolar poderá constituir um fator particularmente relevante na configuração das experiências pedagógicas, sociais e institucionais dos alunos.

Figura 115. Perfis Escolares Digitais – Visão Transversal por Ciclos de Estudo

10.4. Padrões de Associação dos Índices Compostos

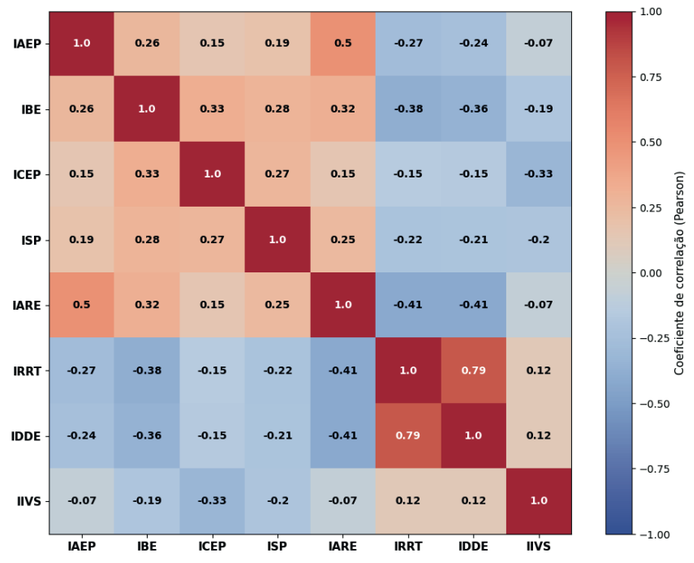
Com o objetivo de aprofundar a compreensão das relações existentes entre as diferentes dimensões escolares, sociais e digitais analisadas, procedeu-se ao cálculo de uma matriz de correlação entre os índices construídos no estudo. A utilização da correlação de Pearson permitiu identificar padrões de associação positiva e negativa entre os vários índices, possibilitando observar de que forma determinadas dimensões tendem a variar conjuntamente. Esta análise assume particular relevância por permitir explorar a estrutura relacional dos fenómenos estudados, identificar proximidades conceptuais entre índices e compreender possíveis tensões entre adaptação escolar, integração institucional, dependência digital e resistência às restrições do telemóvel. O heatmap de correlação facilita simultaneamente a visualização da intensidade e direção dessas relações, contribuindo para uma interpretação integrada dos diferentes perfis escolares-digitais observados na amostra.

A matriz de correlação permite compreender de que forma os diferentes índices escolares, sociais e digitais se relacionam entre si, identificando padrões de associação positiva e negativa entre as várias dimensões analisadas. De forma geral, os resultados evidenciam uma estrutura relativamente coerente entre os índices associados à adaptação e integração escolar e, simultaneamente, uma forte proximidade conceptual entre os índices ligados à dependência digital e resistência às restrições do telemóvel.

Observa-se que os índices de adaptação e integração escolar apresentam correlações positivas entre si, sugerindo que alunos com níveis mais elevados de atenção pedagógica tendem também a reportar melhores níveis de bem-estar escolar, socialização positiva e aceitação das regras escolares. Destaca-se particularmente a correlação moderada entre o Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico (IAEP) e o Índice de Aceitação das Regras Escolares (IARE) (r = 0,50), sugerindo uma relação relativamente forte entre envolvimento pedagógico e adesão institucional.

Por outro lado, os índices associados ao risco e resistência digital apresentam relações positivas muito intensas. A correlação mais elevada observada em toda a matriz verifica-se entre o Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel (IRRT) e o Índice de Dependência Digital Escolar (IDDE) (r = 0,79), indicando uma associação muito forte entre dependência digital e resistência às regras de restrição do telemóvel. Este resultado constitui um dos padrões mais relevantes de toda a análise e sugere que ambos os índices poderão representar dimensões fortemente interligadas do mesmo fenómeno comportamental e institucional.

Figura 116. Análise de Correlação entre os **Índices**



IAEP – Índice de Atenção e Envolvimento Pedagógico
IBE – Índice de Bem-Estar Escolar
ICEP – Índice de Clima Escolar Positivo
ISP – Índice de Socialização Positiva
IARE – Índice de Aceitação das Regras Escolares
IRRT – Índice de Resistência à Restrição do Telemóvel
IDDE – Índice de Dependência Digital Escolar
IIVS – Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social

Em contraste, observa-se que os índices de integração escolar tendem a correlacionar-se negativamente com os índices digitais de risco e resistência. O Índice de Aceitação das Regras Escolares (IARE) apresenta correlações negativas moderadas com o IRRT (r = -0,41) e com o IDDE (r = -0,41), sugerindo que níveis mais elevados de dependência digital e resistência institucional tendem a associar-se a menor aceitação das regras escolares. Também o Índice de Bem-Estar Escolar (IBE) apresenta correlações negativas moderadas com o IRRT (r = -0,38) e o IDDE (r = -0,36), reforçando a existência de uma tensão progressiva entre integração escolar e centralidade digital.

O Índice de Isolamento e Vulnerabilidade Social (IIVS) apresenta um comportamento relativamente distinto dos restantes índices. As correlações observadas tendem a ser mais reduzidas e menos consistentes, embora se destaque uma correlação negativa moderada com o Índice de Clima Escolar Positivo (ICEP) (r = -0,33), sugerindo que perceções menos positivas do clima escolar podem associar-se a maiores sentimentos de isolamento ou vulnerabilidade social.

De forma geral, é possível identificar três grandes blocos explicativos na estrutura dos índices analisados. O primeiro bloco associa-se às dimensões de adaptação, integração e funcionamento escolar positivo, integrando indicadores relacionados com atenção pedagógica, bem-estar escolar, clima escolar, socialização positiva e aceitação das regras. Estes resultados sugerem que estas dimensões tendem a reforçar-se mutuamente, configurando um eixo de integração institucional e envolvimento com a escola.

Um segundo bloco emerge em torno das dimensões de dependência digital e resistência às restrições do telemóvel. A forte proximidade entre estes indicadores sugere que a centralidade do telemóvel no quotidiano dos alunos está intimamente associada à perceção negativa das restrições escolares e à menor aceitação institucional. Este padrão evidencia a existência de uma dimensão específica ligada à tensão entre práticas digitais e regras escolares.

Por fim, observa-se uma terceira dimensão mais autónoma associada ao isolamento e vulnerabilidade social. O comportamento relativamente independente deste índice sugere que sentimentos de solidão, exclusão ou fragilidade relacional não dependem exclusivamente da integração escolar ou da relação com o telemóvel, podendo refletir uma componente social específica da experiência dos alunos.

Em termos globais, os resultados sugerem que a experiência

escolar-digital dos alunos pode ser interpretada a partir de três grandes eixos explicativos: integração escolar e institucional, centralidade digital e resistência às regras, e vulnerabilidade social.

Figura 117. Dimensões de Experiência Escolar-Digital dos Alunos



10.5. Segmentação dos Perfis Escolares-Digitais

Para aprofundar a análise dos resultados obtidos, o estudo recorreu também a técnicas de análise de clusters, uma abordagem estatística utilizada para identificar padrões de agregação entre indivíduos com características semelhantes. Em vez de analisar apenas respostas isoladas ou médias globais, esta metodologia permite compreender de que forma diferentes variáveis se combinam entre si, originando perfis distintos de alunos relativamente à sua relação com a escola, a tecnologia e a restrição do telemóvel.

A análise de clusters baseou-se na utilização dos vários índices compostos previamente construídos no estudo, os quais sintetizam diferentes dimensões da experiência escolar e digital dos alunos. Estes índices integraram variáveis relacionadas com atenção, participação, integração escolar, bem-estar, utilização tecnológica, dependência digital, resistência às regras escolares e envolvimento pedagógico. Ao utilizar estes indicadores como variáveis de entrada na análise estatística, tornou-se possível identificar grupos de alunos que apresentam padrões semelhantes de comportamento, perceção e relação com os dispositivos digitais.

O principal objetivo desta abordagem consistiu em compreender se existiam perfis escolares-digitais diferenciados no interior da amostra, permitindo ultrapassar uma visão homogénea dos alunos. Em vez de assumir que todos os estudantes experienciam os efeitos da restrição do telemóvel da mesma forma, a análise procurou identificar padrões estruturados de experiência escolar e digital, revelando diferentes formas de adaptação, integração e utilização da tecnologia em contexto educativo.

Os resultados permitiram identificar três grandes perfis escolares-digitais. O primeiro corresponde a um perfil institucional integrado, caracterizado por elevados níveis de integração escolar, maior aceitação das regras, menor dependência digital e perceções mais positivas relativamente ao ambiente escolar. Este perfil surge de forma particularmente frequente nos ciclos mais baixos e tende a associar-se a maior bem-estar e envolvimento pedagógico.

O segundo perfil identificado assume uma natureza intermédia ou transicional, refletindo uma coexistência entre integração escolar relativamente positiva e crescente centralidade digital. Este grupo apresenta níveis moderados de dependência tecnológica e sinais intermédios de resistência às restrições associadas ao telemóvel, surgindo sobretudo em fases de transição escolar, particularmente no 2.º ciclo.

Finalmente, foi identificado um perfil digitalmente caracterizado por níveis mais elevados de dependência digital, maior resistência às regras relacionadas com o telemóvel e menor aceitação institucional. Em alguns casos, este perfil surge também associado a níveis inferiores de envolvimento pedagógico e maior vulnerabilidade social. Os resultados mostram que este perfil tende a intensificar-se progressivamente nos níveis de escolaridade mais avançados, assumindo maior expressão no 3.º ciclo.

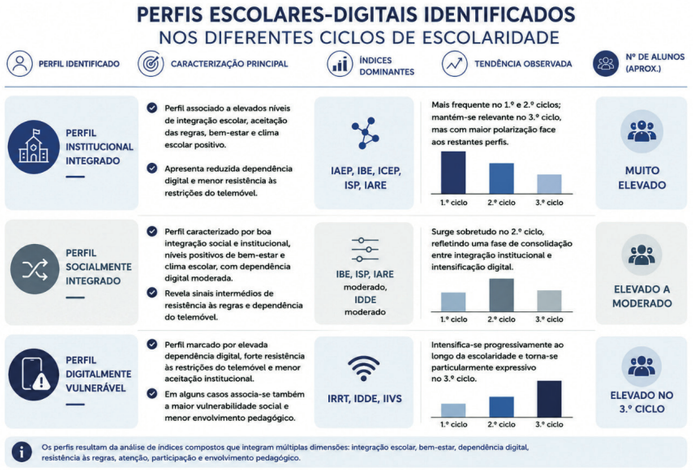
A utilização da análise de clusters revelou-se particularmente relevante porque permitiu demonstrar que os impactos da restrição do telemóvel não se distribuem de forma uniforme entre todos os alunos. Pelo contrário, os resultados sugerem que os efeitos observados dependem fortemente da relação que os estudantes estabelecem com a escola, com os ambientes digitais e com os próprios dispositivos móveis. Esta abordagem contribui, assim, para uma compreensão mais rica e diferenciada do fenómeno, permitindo apoiar futuras estratégias educativas mais ajustadas aos diferentes perfis e necessidades dos alunos.

A identificação dos perfis escolares-digitais foi realizada através

de análise de clusters (k-means), utilizando como variáveis de entrada os índices compostos desenvolvidos no estudo (IAEP, IBE, ICEP, ISP, IARE, IRRT, IDDE e IIVS).

A análise foi realizada separadamente por ciclo de ensino e apenas com os participantes que apresentavam informação válida em todos os índices considerados no modelo de segmentação. Consequentemente, o número de casos incluídos na análise de clusters é inferior ao total da amostra inicial de cada ciclo. A redução da amostra resulta da exclusão de respostas incompletas (missing values) nas variáveis utilizadas para construção dos índices e não deve ser interpretada como redução efetiva da população estudada. As percentagens apresentadas em cada figura foram calculadas relativamente ao número de casos incluídos na respetiva análise de clusters.

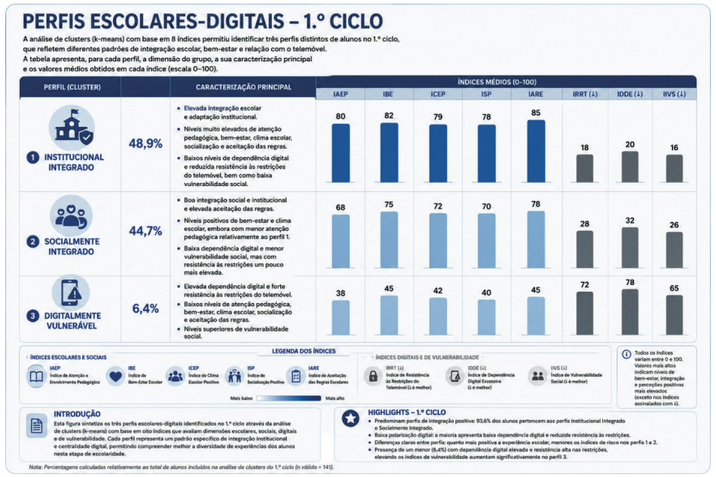
Figura 118. Perfis Escolares Digitais – Visão Global



Observam-se ainda perfis escolares-digitais identificados no 1.º ciclo através da aplicação de uma análise de clusters (k-means) com base em oito índices relacionados com integração escolar, bem-estar, socialização, aceitação das regras, dependência digital e vulnerabilidade social (Figura 119). A análise permitiu identificar três perfis relativamente distintos de alunos, evidenciando diferentes formas de relação com a escola e com o telemóvel nesta etapa inicial da escolaridade. Para cada perfil são apresentados a dimensão do grupo (N), a caracterização principal e os valores médios obtidos nos diferentes índices, permitindo visualizar simultaneamente os níveis de integração escolar e os padrões de centralidade digital associados a cada grupo.

Observe-se que a análise de clusters foi realizada apenas com os casos com informação válida em todos os índices utilizados na segmentação. Por este motivo, o número de casos incluídos na clusterização é inferior ao total de alunos do respetivo ciclo.

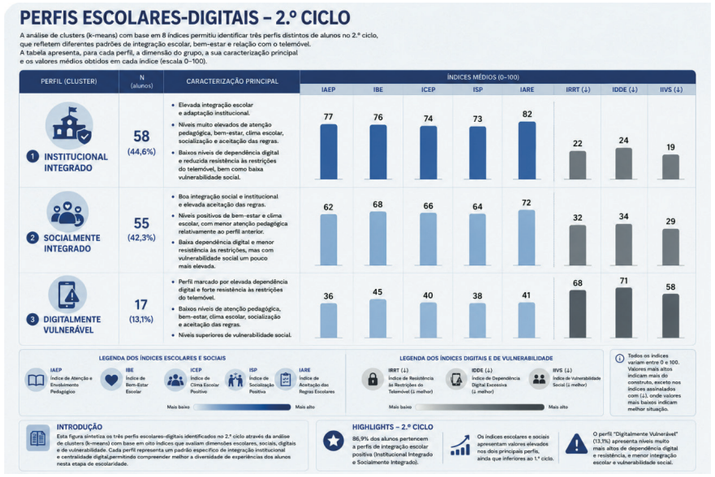
Figura 119. Perfis Escolares Digitais – 1º Ciclo de Ensino



De forma geral, os resultados sugerem que o 1.º ciclo continua a caracterizar-se por uma forte predominância de perfis de integração escolar positiva. Os perfis "Institucional Integrado" e "Socialmente Integrado" representam a esmagadora maioria dos alunos, revelando níveis elevados de bem-estar, clima escolar positivo, socialização e aceitação das regras, acompanhados por baixos níveis de dependência digital e reduzida resistência às restrições do telemóvel. Em contraste, identifica-se um pequeno grupo de alunos associado a um perfil "Digitalmente Vulnerável", caracterizado por níveis significativamente superiores de dependência digital, resistência às restrições e vulnerabilidade social, acompanhados por menores níveis de integração escolar e envolvimento pedagógico.

De forma análoga ao observado no 1.º ciclo, a análise de clusters aplicada aos alunos do 2.º ciclo permitiu identificar três perfis escolares-digitais relativamente distintos. Contudo, nesta etapa da escolaridade observa-se uma maior diferenciação entre grupos e um crescimento mais evidente dos índices associados à dependência digital, resistência às restrições do telemóvel e vulnerabilidade social, sugerindo uma progressiva fragmentação dos perfis escolares-digitais dos alunos.

Figura 120. Perfis Escolares Digitais – 2º Ciclo de Ensino



Os perfis escolares-digitais identificados no 2.º ciclo através da aplicação da análise de clusters (k-means) baseada em oito índices relacionados com integração escolar, bem-estar, socialização, aceitação das regras, dependência digital e vulnerabilidade social permitem várias observações. Tal como observado no 1.º ciclo, a análise permitiu identificar três perfis relativamente distintos de alunos, embora se observe agora uma maior diferenciação entre grupos e um crescimento mais evidente dos índices associados à centralidade digital. Para cada perfil são apresentados a dimensão do grupo (N), a caracterização principal e os valores médios obtidos nos diferentes índices, permitindo visualizar simultaneamente os padrões de integração escolar e de dependência/resistência digital presentes nesta etapa da escolaridade.

De forma geral, os resultados sugerem que o 2.º ciclo continua a ser dominado por perfis de integração escolar positiva, embora já se observe uma maior fragmentação dos perfis e um aumento da polarização digital relativamente ao 1.º ciclo. Os perfis "Institucional Integrado" e "Socialmente Integrado" continuam a representar a maioria dos alunos, evidenciando níveis elevados de bem-estar, socialização, clima escolar positivo e aceitação das regras. Contudo, os valores médios destes índices tornam-se ligeiramente inferiores aos observados no 1.º ciclo, enquanto os índices associados à dependência digital e resistência às restrições apresentam valores progressivamente mais elevados. Ao mesmo tempo, o perfil "Digitalmente Vulnerável" torna-se mais expressivo no 2.º ciclo, representando uma proporção mais significativa de alunos e evidenciando níveis bastante elevados de dependência digital, resistência às restrições do telemóvel e vulnerabilidade social. Este perfil apresenta simultaneamente níveis mais reduzidos de integração escolar, bem-estar e aceitação das regras, sugerindo uma crescente tensão entre centralidade digital e adaptação institucional. Os resultados apontam, assim, para uma progressiva diferenciação dos perfis escolares-digitais ao longo da escolaridade, com sinais mais claros de polarização no 2.º ciclo.

De forma semelhante ao observado nos ciclos anteriores, a análise de clusters aplicada aos alunos do 3.º ciclo permitiu identificar três perfis escolares-digitais relativamente distintos. Contudo, nesta etapa da escolaridade os perfis apresentam-se mais diferenciados entre si, evidenciando uma maior diversidade nas dinâmicas de integração escolar, bem-estar e relação com o telemóvel. Observa-se uma intensificação dos índices associados à dependência digital, resistência às restrições do telemóvel e vulnerabilidade social, acompanhada por uma redução mais evidente dos níveis médios de bem-estar, aceitação das regras e envolvimento pedagógico em alguns grupos. Estes resultados sugerem que o 3.º ciclo corresponde a uma fase em que os perfis escolares-digitais se tornam mais heterogéneos e estruturalmente diferenciados

Figura 121. Perfis Escolares Digitais – 3º Ciclo de Ensino

A Figura apresenta os perfis escolares-digitais identificados no 3.º ciclo através da aplicação de uma análise de clusters (k-means) baseada em oito índices relacionados com integração escolar, bem-estar, socialização, aceitação das regras, dependência digital e vulnerabilidade social. Comparativamente aos ciclos anteriores, observa-se agora uma estrutura muito mais diferenciada e polarizada, evidenciando uma maior distância entre os perfis associados à integração escolar positiva e os perfis marcados pela centralidade digital e vulnerabilidade social. A distribuição dos valores

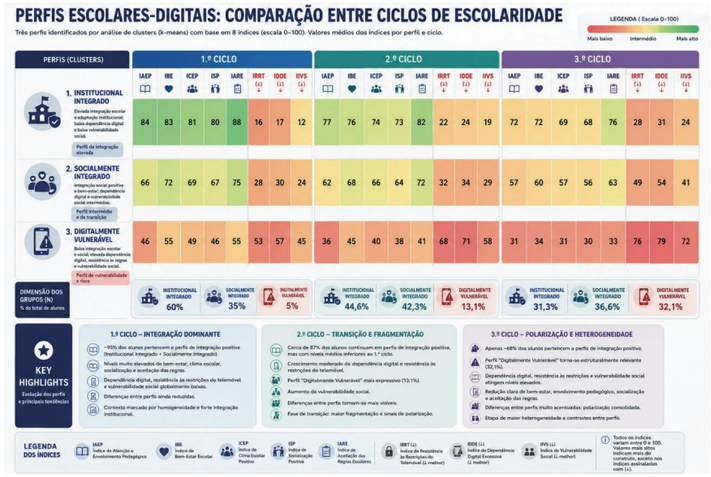
médios dos índices sugere que o 3.º ciclo corresponde à etapa em que as diferenças entre grupos se tornam mais evidentes e estruturalmente consistentes.

De forma geral, os resultados mostram que os perfis "Institucional Integrado" e "Socialmente Integrado" continuam presentes, mas deixam de representar uma maioria tão dominante como nos ciclos anteriores. Os níveis médios dos índices escolares e sociais diminuem progressivamente, enquanto os índices associados à dependência digital, resistência às restrições do telemóvel e vulnerabilidade social aumentam de forma bastante mais expressiva. O perfil "Socialmente Integrado" assume agora uma posição intermédia, funcionando como um grupo de transição entre forte integração institucional e maior centralidade digital.

O perfil "Digitalmente Vulnerável" torna-se particularmente relevante no 3.º ciclo, apresentando níveis muito elevados de dependência digital e resistência às restrições, acompanhados por baixos níveis de bem-estar, envolvimento pedagógico, socialização e aceitação das regras escolares. A proximidade numérica entre os três clusters sugere igualmente uma maior fragmentação dos perfis dos alunos nesta etapa da escolaridade. Os resultados apontam, assim, para uma clara polarização entre integração escolar e centralidade digital no 3.º ciclo, sugerindo que esta fase representa o momento de maior heterogeneidade dos perfis escolares-digitais.

Finalmente a partir de única visualização integrada para o perfil dos clusters evidencia evolução dos perfis escolares-digitais ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade, permitindo comparar simultaneamente os três clusters identificados ("Institucional Integrado", "Socialmente Integrado" e "Digitalmente Vulnerável") e os valores médios obtidos nos diferentes índices escolares, sociais, digitais e de vulnerabilidade. A utilização de um formato tipo heatmap permite visualizar de forma imediata a intensidade relativa dos índices em cada perfil e ciclo, evidenciando padrões de continuidade, transição e polarização entre os grupos de alunos.

Figura 122. Perfis Escolares Digitais por Ciclos de Estudo



De forma global, a figura mostra uma tendência clara de transformação progressiva dos perfis escolares-digitais ao longo da escolaridade. No 1.º ciclo predominam fortemente os perfis de integração positiva, caracterizados por níveis elevados de bem-estar, socialização, clima escolar e aceitação das regras, acompanhados por reduzida dependência digital e baixa vulnerabilidade social. No 2.º ciclo observa-se uma fase de transição marcada por maior fragmentação dos perfis e crescimento gradual dos índices associados à centralidade digital. Já no 3.º ciclo torna-se evidente uma polarização muito mais acentuada entre integração escolar e vulnerabilidade digital/social, com um crescimento significativo do perfil "Digitalmente Vulnerável".

A comparação entre ciclos evidencia igualmente que os índices digitais e de vulnerabilidade tendem a aumentar progressivamente ao longo da escolaridade, enquanto os índices escolares e sociais positivos apresentam uma redução gradual em alguns grupos. O perfil "Institucional Integrado" mantém níveis relativamente positivos nos três ciclos, embora com redução progressiva dos indicadores escolares. O perfil "Socialmente Integrado" assume uma posição intermédia e parece funcionar como um perfil de transição entre forte integração institucional e crescente centralidade digital. Por sua vez, o perfil "Digitalmente Vulnerável" torna-se progressivamente mais intenso, sobretudo no 3.º ciclo, onde os níveis de dependência digital, resistência às restrições e vulnerabilidade social atingem os valores mais elevados observados. A figura sugere que a relação entre escola, socialização e utilização do telemóvel se torna progressivamente mais heterogénea ao longo da escolaridade, emergindo trajetórias diferenciadas de adaptação institucional e centralidade digital. Os resultados apontam para uma

crescente polarização entre perfis de forte integração escolar e perfis associados a maior vulnerabilidade digital e social, particularmente evidente no 3.º ciclo.

11

Conclusões

11.1. Análise integrada dos resultados

A análise global dos resultados evidencia que a proibição do uso de telemóveis em contexto escolar produziu efeitos diferenciados nas várias dimensões da experiência dos alunos. A medida não pode ser interpretada apenas como uma regra disciplinar ou como uma alteração pontual nas rotinas escolares; os dados mostram que ela se relaciona com aspetos pedagógicos, emocionais, sociais e institucionais da vida escolar.

De forma geral, os resultados apontam para um impacto globalmente positivo ao nível da atenção, da participação, da socialização presencial e da perceção de melhoria do ambiente escolar. Uma parte expressiva dos alunos reconhece que, sem telemóvel, se sente mais atenta nas aulas, tem maior disponibilidade para participar e identifica benefícios na aprendizagem. Estes resultados são particularmente relevantes porque sugerem que a ausência do telemóvel pode contribuir para reduzir estímulos concorrentes e criar condições mais favoráveis ao envolvimento pedagógico.

Ao mesmo tempo, a análise mostra que estes efeitos não são homogéneos. O ano de escolaridade surge como uma das variáveis mais explicativas do estudo. Os alunos dos anos iniciais tendem a apresentar maior aceitação da medida, maior perceção de benefícios pedagógicos e maior concordân-

cia com regras mais restritivas. Pelo contrário, nos anos mais avançados, sobretudo a partir do 5.º/6.º ano, observa-se uma redução significativa da aceitação, um aumento da resistência à restrição e uma preferência crescente por modelos mais flexíveis, nomeadamente a possibilidade de usar o telemóvel apenas nos intervalos.

Também os hábitos prévios de utilização do telemóvel revelam forte capacidade explicativa. Os alunos que anteriormente levavam telemóvel para a escola tendem a reconhecer menos benefícios associados à medida, apresentam maior dependência emocional do dispositivo, maior resistência à restrição e menor aceitação das regras. Em sentido oposto, os alunos que não levavam telemóvel para a escola evidenciam níveis mais elevados de aceitação, bem-estar, relação positiva com professores e perceção de melhoria do ambiente escolar.

No plano social, os dados sugerem que a ausência do telemóvel não comprometeu a socialização entre pares. Pelo contrário, os intervalos continuam a ser marcados por atividades presenciais, sobretudo conversar, brincar/jogar livremente e praticar desporto. No entanto, os resultados também revelam sinais de vulnerabilidade que importa considerar, designadamente situações de solidão, conflitos, aborrecimento e exposição a gozo/bullying ou filmagens sem autorização, mais visíveis nos anos mais avançados.

Do ponto de vista emocional, a maioria dos alunos manifesta níveis elevados de bem-estar, calma, felicidade e tranquilidade sem telemóvel. Contudo, existe um grupo específico de alunos com sinais mais evidentes de ligação emocional ao dispositivo, sobretudo entre os que tinham maior exposição prévia ao telemóvel. Assim, os resultados não apontam para uma dependência digital generalizada, mas identificam perfis de maior vulnerabilidade que devem ser acompanhados.

Em síntese, os resultados sugerem que a medida é globalmente benéfica, mas a sua aceitação e os seus impactos variam de forma significativa em função da idade, do ano de escolaridade e da relação prévia dos alunos com o telemóvel.

11.2. Impactos positivos identificados

O primeiro impacto positivo identificado prende-se com a dimensão pedagógica. Uma proporção relevante dos alunos refere sentir-se mais atenta e mais disponível para participar nas aulas sem telemóvel. Este resultado sugere que a medida contribuiu para criar um ambiente mais favorável à concentração e ao envolvimento nas atividades letivas. Ainda que a melhoria das notas seja menos diretamente percecionada, os alunos reconhecem efeitos positivos mais imediatos nas dinâmicas de sala de aula, nomeadamente ao nível da atenção, participação e aprendizagem.

Outro impacto positivo relevante diz respeito ao ambiente escolar. A maioria dos alunos considera que aprende melhor sem telemóvel e que a escola é melhor sem telemóveis, o que indica que os benefícios da medida são reconhecidos para além da dimensão individual. A proibição parece ser percecionada por muitos alunos como uma alteração que melhora o funcionamento global da escola, reduz distrações e contribui para maior organização do quotidiano escolar.

No domínio do bem-estar, os resultados são igualmente favoráveis. A maioria dos alunos afirma sentir-se calma, feliz e tranquila mesmo sem utilizar telemóvel. Este dado é particularmente importante porque contraria a ideia de que a retirada do dispositivo poderia gerar desconforto emocional generalizado. Embora existam alunos com sinais de maior dependência digital, estes não representam a maioria da amostra.

A socialização presencial surge também como uma dimensão positivamente reforçada. Os intervalos são sobretudo ocupados por conversas, jogos/brincadeiras e prática desportiva, enquanto o uso do telemóvel aparece como residual. Isto sugere que, na ausência do dispositivo, os alunos tendem a ocupar o tempo escolar com formas de interação direta, favorecendo a convivência entre pares.

A relação com os professores apresenta igualmente sinais positivos. Embora nem todos os alunos percecionem melhorias, quase metade considera que a relação com os professores melhorou sem telemóvel. Este resultado sugere que a redução da presença do dispositivo pode facilitar interações mais próximas, maior disponibilidade em sala de aula e melhor qualidade da relação pedagógica, sobretudo entre os alunos que anteriormente não levavam telemóvel para a escola.

Por fim, a análise dos índices compostos reforça a leitura integrada dos resultados. Os indicadores relacionados com bem-estar escolar, clima escolar positivo e socialização apresentam valores globalmente favoráveis, enquanto os indicadores de dependência digital e vulnerabilidade social permanecem mais concentrados em grupos específicos. Isto sugere que a medida produziu efeitos positivos, mas que estes

devem ser interpretados de forma diferenciada entre perfis de alunos.

11.3. Impactos negativos/desafios

Apesar dos impactos positivos identificados, o estudo evidencia desafios importantes que não devem ser ignorados. O primeiro prende-se com a diminuição da aceitação da medida à medida que aumenta o ano de escolaridade. Nos anos iniciais, a proibição é amplamente aceite e percecionada como justa; contudo, nos anos mais avançados, sobretudo a partir do 6.º ano, cresce de forma muito expressiva a vontade de alterar a regra.

Este resultado não significa necessariamente rejeição da existência de regras, mas aponta para uma preferência clara dos alunos mais velhos por modelos mais flexíveis. Muitos alunos reconhecem benefícios na limitação do telemóvel, mas gostariam que a regra fosse diferente, sobretudo permitindo o uso em determinados momentos, como os intervalos. Assim, um dos principais desafios está na gestão do equilíbrio entre restrição, autonomia e adequação da regra aos diferentes ciclos de ensino.

Outro desafio relevante prende-se com a perceção de justiça e consistência na aplicação das regras. Embora uma parte significativa dos alunos considere que as regras são cumpridas e iguais para todos, esta perceção diminui fortemente nos anos mais avançados. A partir do 6.º ano, aumenta a proporção de alunos que considera que as regras não são aplicadas de forma igual. Esta perceção pode fragilizar a legitimidade da medida, mesmo quando os seus objetivos são reconhecidos.

A participação dos alunos no processo de decisão constitui outro ponto crítico. A perceção de que a escola ouviu a opinião dos alunos é elevada nos anos iniciais, mas diminui de forma acentuada nos anos mais avançados. Este dado sugere que os alunos mais velhos sentem menor envolvimento nas decisões que afetam diretamente o seu quotidiano escolar. A ausência de participação percebida pode contribuir para maior resistência e menor adesão às regras.

No plano emocional, embora a dependência digital não seja generalizada, existe um grupo de alunos que apresenta sinais de maior desconforto com a ausência do telemóvel. Este grupo tende a concentrar-se entre alunos que possuíam telemóvel próprio e que o levavam para a escola antes da proibição. Nestes casos, surgem valores mais elevados de nervosismo, preocupação, irritação e sensação de falta do dispositivo.

No domínio social, os resultados também identificam grupos de maior vulnerabilidade. Embora a maioria dos alunos revele boa integração escolar, alguns referem solidão, falta de companhia, conflitos ou menor sentimento de pertença. A exposição a gozo/bullying ou filmagens sem autorização é minoritária, mas aumenta nos anos mais avançados e está fortemente associada a menor sentimento de pertença escolar. Este é um dos resultados mais sensíveis do estudo, pois sugere que os alunos menos integrados podem estar mais expostos a situações de rejeição, gozo ou vitimização.

Assim, os principais desafios não decorrem apenas da proibição do telemóvel em si, mas da forma como a medida é percecionada, aplicada e ajustada a diferentes grupos de alunos. A medida parece produzir benefícios claros, mas exige acompanhamento, comunicação, participação dos alunos e estratégias complementares de literacia digital e bem-estar.

11.4. Implicações para políticas educativas

Os resultados do estudo têm implicações relevantes para a definição de políticas educativas relacionadas com o uso de telemóveis em contexto escolar. A principal conclusão é que a restrição do telemóvel pode contribuir positivamente para o ambiente educativo, mas a sua eficácia depende da forma como é implementada, comunicada e ajustada aos diferentes níveis de escolaridade.

Em primeiro lugar, os dados sugerem que políticas uniformes podem produzir efeitos muito diferentes entre alunos mais novos e mais velhos. Nos anos iniciais, a aceitação de regras restritivas é elevada e os benefícios são amplamente reconhecidos. Nos anos mais avançados, a resistência aumenta e a preferência por modelos mais flexíveis torna-se dominante. Assim, poderá ser pertinente ponderar abordagens diferenciadas por ciclo de ensino, mantendo maior restrição nos anos iniciais e introduzindo modelos mais regulados e supervisionados nos anos mais avançados.

Em segundo lugar, a perceção de justiça deve ser considerada uma dimensão central da política. Para que uma regra seja aceite, não basta que exista; é necessário que os alunos a percecionem como clara, coerente e aplicada de forma igual. A comunicação das regras, a sua aplicação consistente entre

turmas, professores e escolas, e a explicitação dos seus objetivos são elementos fundamentais para reforçar a legitimidade da medida.

Em terceiro lugar, os resultados reforçam a importância da participação dos alunos. A diminuição da perceção de escuta nos anos mais avançados sugere a necessidade de criar mecanismos formais de consulta e envolvimento dos estudantes, especialmente quando estão em causa regras que afetam diretamente o seu quotidiano. Fóruns de turma, assembleias de alunos, momentos de auscultação e avaliação periódica das regras podem contribuir para um maior compromisso e adesão.

Em quarto lugar, a política de restrição deve ser acompanhada por estratégias de literacia digital. A proibição pode reduzir o acesso ao dispositivo durante o período escolar, mas não substitui a necessidade de educar para o uso responsável, crítico e equilibrado da tecnologia. Esta dimensão é particularmente importante para os alunos que revelam maior dependência emocional, maior resistência à medida ou maior centralidade do telemóvel nas suas rotinas.

Em quinto lugar, os resultados sugerem a necessidade de articular a política dos telemóveis com estratégias mais amplas de promoção do bem-estar e da convivência escolar. A identificação de alunos com menor pertença, maior isolamento ou maior exposição a bullying/gozo/filmagens deve ser integrada nos mecanismos de acompanhamento psicossocial e de prevenção de comportamentos de risco.

Uma implicação particularmente relevante dos resultados prende-se com a necessidade de aprofundar a análise nos níveis de escolaridade subsequentes, em especial no ensino secundário. O presente estudo mostra que várias das alterações mais significativas ocorrem nos anos mais avançados do ensino básico. É precisamente nestes anos que se observa maior posse de telemóvel próprio, maior utilização prévia do dispositivo em contexto escolar, maior presença em redes sociais, níveis mais elevados de dependência digital percebida, menor aceitação das regras e maior preferência por modelos de utilização mais flexíveis.

Estes resultados sugerem que a relação dos alunos com o telemóvel se intensifica à medida que aumenta a idade, a autonomia digital e a importância das redes de sociabilidade online. Assim, é plausível admitir que muitos dos padrões identificados no 3.º ciclo possam tornar-se ainda mais expressivos no ensino secundário, onde os alunos apresentam maior autonomia, maior integração do telemóvel nas suas rotinas sociais e académicas e maior capacidade de questionamento das normas institucionais.

Neste contexto, a extensão da análise ao ensino secundário não deve ser entendida apenas como uma continuidade metodológica, mas como uma necessidade estratégica para a definição de políticas educativas mais completas e sustentadas. A ausência de dados específicos sobre este nível de ensino limita a capacidade de compreender a totalidade do percurso escolar e de antecipar os desafios associados à implementação de regras de utilização do telemóvel em idades mais avançadas.

Por esse motivo, recomenda-se que futuras fases do estudo incluam os alunos do ensino secundário, permitindo avaliar de forma mais robusta a relação entre utilização digital, bem-estar emocional, aceitação das regras, autonomia dos estudantes e modelos de regulação considerados mais adequados. Esta análise poderá fornecer evidência essencial para apoiar decisões educativas de maior alcance, tanto a nível municipal como no quadro mais amplo das políticas públicas de regulação do uso de telemóveis nas escolas.

Por fim, a avaliação da medida deve ser entendida como um processo contínuo. Os resultados agora obtidos constituem uma base empírica relevante para apoiar decisões futuras, mas será importante acompanhar a evolução das perceções dos alunos ao longo do tempo, avaliando se os efeitos positivos se mantêm, se os desafios se intensificam ou se são necessários ajustamentos à política implementada.

Em termos gerais, a evidência sugere que a política de restrição dos telemóveis apresenta benefícios claros para o contexto escolar, mas a sua sustentabilidade dependerá da capacidade de conciliar regulação, justiça, participação, literacia digital e adaptação às diferentes etapas do percurso educativo.

12

Recomendações para o Município de Oeiras

Os resultados deste estudo permitem concluir que a política de restrição da utilização dos telemóveis implementada nas escolas do Município de Oeiras tem produzido efeitos globalmente positivos em múltiplas dimensões da experiência educativa dos alunos. Em termos gerais, a evidência recolhida aponta para melhorias ao nível da atenção e concentração nas aulas, para uma maior valorização das interações presenciais e para uma redução de comportamentos associados à utilização excessiva dos dispositivos móveis durante o período escolar.

Estes resultados encontram-se alinhados com uma parte significativa da literatura internacional, que tem vindo a demonstrar que a limitação da utilização dos smartphones em contexto escolar pode contribuir para criar ambientes mais favoráveis à aprendizagem e à convivência entre pares, particularmente quando acompanhada por estratégias educativas mais amplas de promoção do bem-estar e da cidadania digital.

Contudo, os dados mostram igualmente que os impactos da medida não são homogéneos entre todos os alunos e que persistem desafios que exigem uma reflexão contínua sobre a forma como as escolas e os municípios respondem à crescente presença das tecnologias digitais na vida das crianças e dos jovens. Neste contexto, apresentam-se um conjunto de recomendações estratégicas que procuram apoiar a consolidação e evolução da política atualmente implementada.

12.1. Consolidar a política atualmente implementada

A primeira recomendação decorrente deste estudo é a manutenção da política de restrição da utilização dos telemóveis atualmente em vigor nas escolas do Município de Oeiras.

Os resultados obtidos não identificam evidências que justifiquem um recuo relativamente às medidas implementadas. Pelo contrário, os benefícios observados ao nível da atenção, do ambiente escolar e da socialização sugerem que a política tem contribuído para responder a algumas das preocupações identificadas na literatura relativamente à crescente centralidade dos smartphones no quotidiano dos jovens.

Importa, contudo, evitar uma interpretação simplista segundo a qual a proibição dos telemóveis constitui, por si só, uma solução para os desafios educativos contemporâneos. Os resultados sugerem que os efeitos positivos observados decorrem não apenas da ausência do dispositivo, mas também da criação de condições que favorecem uma maior interação presencial, uma menor exposição a distrações digitais e um maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

Neste sentido, recomenda-se que a política continue a ser entendida como um instrumento ao serviço de objetivos educativos mais amplos e não como um fim em si mesma.

12.2. Evoluir de uma política de restrição para uma estratégia de bem-estar digital

A literatura científica tem demonstrado que as políticas de restrição são mais eficazes quando integradas em estratégias abrangentes de educação para a utilização responsável da tecnologia. Os resultados obtidos em Oeiras reforçam esta perspetiva.

Embora muitos alunos revelem uma adaptação positiva às regras implementadas, continuam a verificar-se sinais de dependência emocional do telemóvel em alguns grupos, bem como níveis diferenciados de aceitação da medida. Esta realidade sugere que a redução do acesso ao dispositivo durante o horário escolar deve ser acompanhado pelo desenvolvimento de competências de autorregulação, pensamento crítico e utilização equilibrada das tecnologias digitais.

Esta diferenciação deverá ser aprofundada através da recolha de dados junto dos alunos do ensino secundário. Os resultados do presente estudo indicam que as maiores mudanças ocorrem nos anos finais do ensino básico, sugerindo que o ensino secundário poderá representar uma etapa ainda mais crítica na relação entre autonomia, utilização digital, bem-estar emocional e aceitação das regras escolares. A inclusão deste nível de ensino numa fase posterior permitiria construir uma visão longitudinal mais completa do percurso dos alunos e apoiar decisões políticas mais ajustadas a cada etapa educativa.

Neste contexto, recomenda-se que o Município de Oeiras desenvolva uma estratégia municipal de bem-estar digital que articule escolas, famílias e comunidade educativa. Esta estratégia poderá incluir ações de literacia digital, programas de sensibilização para os riscos associados à utilização excessiva dos dispositivos móveis, iniciativas de promoção da saúde mental e projetos orientados para o desenvolvimento de hábitos digitais saudáveis.

Mais do que limitar o uso da tecnologia, importa capacitar os alunos para viver num contexto digital cada vez mais complexo e exigente.

12.3. Desenvolver abordagens diferenciadas ao longo do percurso escolar

Um dos resultados mais consistentes do estudo prende-se com a existência de diferenças significativas entre anos de escolaridade, nomeadamente ao nível da aceitação da medida, da relação com o telemóvel e da perceção dos seus impactos.

Esta evidência sugere que uma abordagem uniforme poderá não responder adequadamente às necessidades dos diferentes grupos etários. As crianças dos primeiros anos de escolaridade apresentam padrões de utilização, níveis de autonomia e necessidades de desenvolvimento distintos dos observados entre os alunos mais velhos.

Neste sentido, recomenda-se que futuras decisões relacionadas com a política dos telemóveis tenham em consideração as especificidades dos diferentes ciclos de ensino. Tal não implica necessariamente a adoção de regras distintas, mas recomenda uma diferenciação das estratégias de comunicação, sensibilização e acompanhamento dos alunos.

A literatura internacional tem vindo igualmente a destacar a importância de adequar as intervenções às diferentes fases do desenvolvimento infantil e juvenil, evitando abordagens excessivamente uniformizadas perante realidades muito diversas.

12.4. Reforçar os mecanismos de participação dos alunos

Os resultados obtidos mostram que a maioria dos alunos reconhece benefícios associados à medida, mas revelam igualmente a existência de grupos que manifestam maior resistência ou menor concordância com as regras implementadas.

A investigação na área das políticas educativas demonstra que a participação dos alunos tende a reforçar a legitimidade das decisões e a promover níveis mais elevados de adesão e compromisso. Esta conclusão é particularmente relevante em matérias que afetam diretamente a organização do quotidiano escolar.

Recomenda-se, por isso, que o Município de Oeiras e os agrupamentos escolares reforcem mecanismos de auscultação e participação estudantil relacionados com a monitorização da medida. Fóruns de alunos, assembleias escolares, grupos consultivos ou momentos periódicos de avaliação poderão constituir instrumentos importantes para recolher contributos, identificar dificuldades e promover uma cultura de corresponsabilização.

A participação dos alunos não deve ser encarada como uma alternativa à regulação, mas como um elemento complementar que contribui para melhorar a qualidade e a sustentabilidade das políticas implementadas.

12.5. Posicionar Oeiras como referência nacional na promoção

do bem-estar digital

A dimensão da amostra analisada, o número de escolas envolvidas e a abrangência das dimensões avaliadas fazem deste estudo uma das iniciativas mais relevantes realizadas em Portugal sobre os impactos da restrição dos telemóveis em contexto escolar.

Esta experiência coloca o Município de Oeiras numa posição privilegiada para assumir um papel de liderança na produção de conhecimento e na experimentação de políticas educativas associadas ao bem-estar digital.

Neste contexto, recomenda-se a continuidade da monitorização da medida, através da recolha periódica de dados que permitam acompanhar a evolução das perceções dos alunos e avaliar a sustentabilidade dos resultados observados. Recomenda-se igualmente o desenvolvimento de estudos longitudinais que permitam compreender os efeitos da política ao longo do tempo, bem como a criação de mecanismos permanentes de observação do clima escolar, da convivência entre pares e dos comportamentos digitais dos alunos.

Num contexto em que os desafios associados à utilização das tecnologias digitais assumem crescente relevância educativa e social, Oeiras dispõe das condições necessárias para afirmar uma abordagem baseada em evidência científica, capaz de conciliar inovação, bem-estar e qualidade das experiências educativas oferecidas aos seus alunos.

12.6. Alargar a avaliação ao ensino secundário para apoiar decisões educativas futuras

Recomenda-se que o Município de Oeiras promova uma nova fase de avaliação especificamente dirigida aos alunos do ensino secundário, permitindo aprofundar a compreensão dos impactos da restrição do uso de telemóveis nos grupos etários em que a utilização digital tende a ser mais intensa, autónoma e socialmente central.

Os resultados obtidos no presente estudo mostram que os alunos dos anos mais avançados do ensino básico apresentam padrões claramente diferenciados face aos alunos mais novos. Observam-se, em particular, níveis mais elevados de posse e utilização prévia do telemóvel em contexto escolar, maior presença em redes sociais, sinais mais expressivos de dependência digital, menor perceção de justiça e cumprimento das regras, menor sentimento de participação na definição das medidas e maior vontade de alterar o modelo atualmente implementado.

Estes dados sugerem que o 3.º ciclo constitui uma fase de transição crítica na relação dos alunos com o telemóvel. No entanto, é expectável que esta relação se torne ainda mais complexa no ensino secundário, dado o aumento da autonomia individual, a maior centralidade das redes sociais, a intensificação das interações digitais e a maior capacidade dos alunos para formular posições críticas relativamente às regras escolares.

A análise do ensino secundário permitiria, assim, compreender se os padrões identificados no 3.º ciclo se mantêm, se se intensificam ou se assumem novas configurações. Esta informação seria particularmente relevante para apoiar decisões sobre a continuidade, ajustamento ou aprofundamento das políticas de restrição do uso do telemóvel, garantindo que futuras medidas são sustentadas por evidência empírica e sensíveis às diferenças entre etapas do percurso escolar.

Esta recomendação assume também relevância estratégica para o Município de Oeiras. Ao promover uma avaliação complementar no ensino secundário, Oeiras poderá consolidar-se como território de referência nacional na produção de conhecimento aplicado sobre bem-estar digital, literacia tecnológica e regulação do uso de dispositivos móveis em contexto escolar. A existência de dados robustos sobre todos os níveis de ensino permitiria reforçar a legitimidade técnica e política das decisões futuras, contribuindo para uma política pública mais integrada, progressiva e ajustada às necessidades reais dos alunos.

Figura 123. Síntese das recomendações estratégicas para o Município de Oeiras



Referências

Amez, S., & Baert, S. (2020). *Smartphone use and academic performance: A literature review*. *International Journal of Educational Research, 103*, 101618. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101618

Amez, S., Vujić, S., De Marez, L., & Baert, S. (2023). *Smartphone use and academic performance: First evidence from longitudinal data*. *New Media & Society, 25*(3), 584-608. https://doi.org/10.1177/14614448211012374

Baert, S., Vujić, S., Amez, S., Claeskens, M., Daman, T., Maeckelberghe, A., Omey, E., & De Marez, L. (2020). *Smartphone use and academic performance: Correlation or causal relationship? Kyklos, 73*(1), 22-46. https://doi.org/10.1111/kykl.12214

Beland, L. P., & Murphy, R. (2016). *Ill communication: Technology, distraction and student performance*. *Labour Economics, 41*, 61-76. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.04.004

Beneito, P., & Vicente-Chirivella, Ó. (2022). Banning mobile phones in schools: Evidence from regional-level policies in Spain. *Applied Economic Analysis, 30*(90), 153-175. https://doi.org/10.1108/AEA-05-2021-0112

Böttger, T., & Zierer, K. (2024). To ban or not to ban? A rapid review on the impact of smartphone bans in schools on social well-being and academic performance. *Education Sciences, 14*(8), 906. https://doi.org/10.3390/educsci14080906

Bravo, L., & Elupula, K. (2025). *The effect of a mobile phone ban on perceived academic and social life: A qualitative analysis*. *Open Journal of Social Sciences, 13*(10), 83-96. https://doi.org/10.4236/jss.2025.1310005

Cakirpaloglu, S. D., Čech, T., Maléřová, M., & Adámková, H. (2020). *The effect of mobile phone ban in schools on the evaluation of classroom climate*. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 3204-3215).

Campbell, M., Edwards, E. J., Pennelli, D., Poed, S., Lister, V., Gillett-Swan, J., Kelly, A., Zec, D., & Nguyen, T.-A. (2024). Evidence for and against banning mobile phones in schools: A scoping review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 34*(3), 242-265. https://doi.org/10.1177/20556365241270394

Figlio, D. N., & Özek, U. (2025). *The impact of cellphone bans in schools on student outcomes: Evidence from Florida* (NBER Working Paper No. 34388). National Bureau of Economic Research.

Gao, Q., Yan, Z., Zhao, C., Pan, Y., & Mo, L. (2014). To ban or not to ban: Differences in mobile phone policies at elementary, middle, and high schools. *Computers in Human Behavior, 38*, 25-32. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.011

Gath, M. E., Monk, L., Scott, A., & Gillon, G. T. (2024). Smartphones at school: A mixed-methods analysis of educators' and students' perspectives on mobile phone use at school. *Education Sciences, 14*(4), 351. https://doi.org/10.3390/educsci14040351

Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Books.

Kessel, D., Hardardottir, H. L., & Tyrefors, B. (2020). The impact of banning mobile phones in Swedish secondary schools. *Economics of Education Review, 77*, 102009. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102009

King, D. L., Radunz, M., Galanis, C. R., Quinney, B., & Wade, T. (2024). *"Phones off while school's on": Evaluating problematic phone use and the social, wellbeing, and academic effects of banning phone*

Kopecký, K., Fernández-Martín, F.-D., Szotkowski, R., Gómez-García, G., & Mikulcová, K. (2021). *Behaviour of children and adolescents and the use of mobile phones in primary schools in the Czech Republic*. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(8352). https://doi.org/10.3390/ijerph18168352

Kunene, K., & Tsibolane, P. (2017). *To ban or not to ban: Uses and gratifications of mobile phones among township high school learners*. Paper presented at the *African Conference on Information Systems & Technology (ACIST 2017)*, Cape Town, South Africa, 10–11 July 2017.

Lee, S., Kim, M. W., McDonough, I. M., Mendoza, J. S., & Kim, M. (2017). The effects of cell phone use and emotion-regulation style on college students' learning. *Applied Cognitive Psychology, 31*(3), 360-366. https://doi.org/10.1002/acp.3323

Lemov, D. (2022). Take away their cellphones… so we can rewire schools for belonging and achievement. *Education Next, 22*(4), 8-15.

Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). *The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students*. *Computers in Human Behavior, 31*, 343-350. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049

Lui, T. S. R. (2023). *The impact of mobile phone use on students' mental health*. In *Proceedings of the 2023 International Conference on Education, Humanities, and Social Science (EHSS 2023)*. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-138-8_102

Magnusson, A., Ott, T., Hård af Segerstad, Y., & Sofkova Hashemi, S. (2023). Complexities of managing a mobile phone ban in the digitalized schools' classroom. *Computers in the Schools, 40*(3), 303–323. https://doi.org/10.1080/07380569.2023.2211062

Maphalala, M. C., & Nzama, M. V. (2014). The proliferation of cell phones in high schools: The implications for the teaching and learning process. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 461-466. https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n3p461

Marshall, D. T., & Pressley, T. (2025). *Early lessons from a statewide cellphone ban*. *Kappan, 107*(3-4), 46-49.

Mendoza, J., Pody, B.C., Lee, S., Kim, M. & McDonough, I. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: The influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*, 86, 52-60. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.027

Nesci, D. (2025). *A quantitative study of cell phone restrictions on academic achievement in New Jersey high school students* (Doctoral dissertation, American College of Education).

OECD. (2024). *Students, digital devices and success: A review of evidence and policy approaches*. OECD Publishing.

Pozsonyi, E., Lengyelné Molnár, T., & Racsko, R. (2025). *To ban or not to ban – Domestic and international experiences of restricting mobile phone use in schools*. *Educational Media International, 62*(4), 433-449. https://doi.org/10.1080/09523987.2025.2588529

Rau, T. (2025). *Mobile devices and children's development: The case for school restrictions* (IDB Working Paper Series No. 1758). Inter-American Development Bank.

Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). *Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life*. *Computers in Human Behavior, 57*, 321-325. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045

Seo, D. G., Park, Y., Kim, M. K., & Park, J. (2016). Mobile phone dependency and its impacts on adolescents' social and academic behaviors. *Computers in Human Behavior, 63*, 282-292. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.026

Selwyn, N., & Aagaard, J. (2021). Banning mobile phones from classrooms-An opportunity to advance understandings of technology addiction,

distraction and cyberbullying. *British Journal of Educational Technology, 52*(1), 8-19. https://doi.org/10.1111/bjet.12943

Tang, X., Shen, Z., Khan, M. I., & Wang, Q. (2025). A sociological investigation of the effect of cell phone use on students' academic, psychological, and socio-psychological performance. *Frontiers in Psychology, 16*, 1474340. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1474340

Trail, L., & Caukin, N. (2025). *Balancing benefits and barriers: Exploring the impact of school cellphone bans on student engagement, well-being, and learning. International Journal of the Whole Child, 10*(2), 26-32.

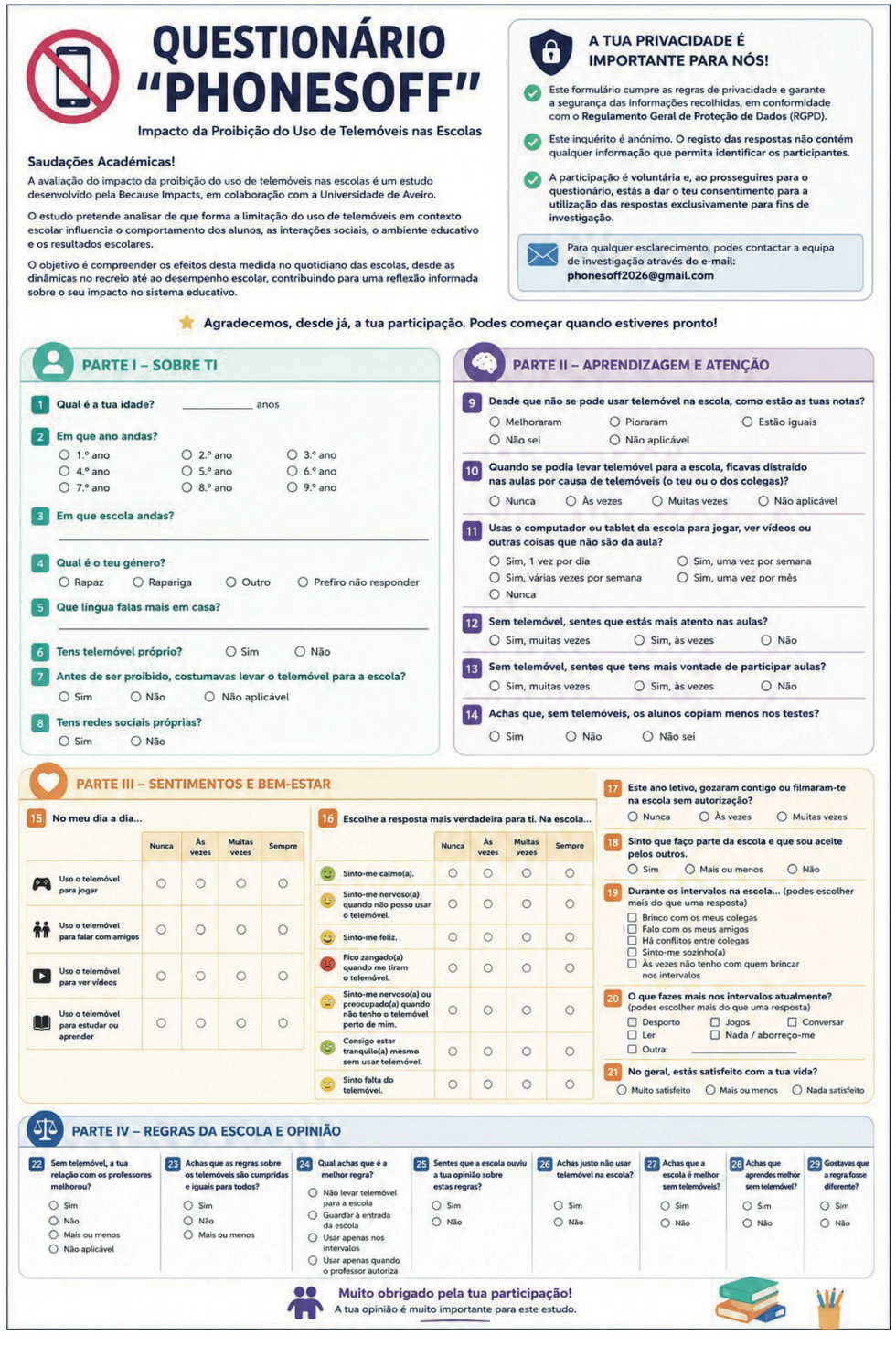
Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy - and completely unprepared for adulthood*. Atria Books.

UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* Paris: UNESCO.

Zvavahera, P., & Chigora, F. (2018). Quality improvement and time to lift the ban on mobile phones in secondary schools. *International Journal of Learning and Development, 8*(3), 87–96. https://doi.org/10.5296/ijld.v8i3.13625

Anexos

Anexo 1 — Questionário



QUESTIONÁRIO "PHONESOFF"

Impacto da Proibição do Uso de Telemóveis nas Escolas

A TUA PRIVACIDADE É IMPORTANTE PARA NÓS!

- Este formulário cumpre as regras de privacidade e garante a segurança das informações recolhidas, em conformidade com o **Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD).**
- Este inquérito é anónimo. **O registo das respostas não contém qualquer informação que permita identificar os participantes.**
- A participação é **voluntária e, ao prosseguires para o questionário, estás a dar o teu consentimento para a utilização das respostas exclusivamente para fins de investigação.**

Para qualquer esclarecimento, podes contactar a equipa de investigação através do e-mail: **phonesoff2026@gmail.com**

Saudações Académicas!

A avaliação do impacto da proibição do uso de telemóveis nas escolas é um estudo desenvolvido pela Because Impacts, em colaboração com a Universidade de Aveiro.

O estudo pretende analisar de que forma a limitação do uso de telemóveis em contexto escolar influencia o comportamento dos alunos, as interações sociais, o ambiente educativo e os resultados escolares.

O objetivo é compreender os efeitos desta medida no quotidiano das escolas, desde as dinâmicas no recreio até ao desempenho escolar, contribuindo para uma reflexão informada sobre o seu impacto no sistema educativo.

Agradecemos, desde já, a tua participação. Podes começar quando estiveres pronto!

PARTE I – SOBRE TI

1. **Qual é a tua idade?** _____ anos
2. **Em que ano andas?**
   ○ 1.º ano ○ 2.º ano ○ 3.º ano
   ○ 4.º ano ○ 5.º ano ○ 6.º ano
   ○ 7.º ano ○ 8.º ano ○ 9.º ano
3. **Em que escola andas?** _____
4. **Qual é o teu género?**
   ○ Rapaz ○ Rapariga ○ Outro ○ Prefiro não responder
5. **Que língua falas mais em casa?** _____
6. **Tens telemóvel próprio?** ○ Sim ○ Não
7. **Antes de ser proibido, costumavas levar o telemóvel para a escola?**
   ○ Sim ○ Não ○ Não aplicável
8. **Tens redes sociais próprias?**
   ○ Sim ○ Não

PARTE II – APRENDIZAGEM E ATENÇÃO

9. **Desde que não se pode usar telemóvel na escola, como estão as tuas notas?**
   ○ Melhoraram ○ Pioraram ○ Estão iguais
   ○ Não sei ○ Não aplicável
10. **Quando se podia levar telemóvel para a escola, ficavas distraído nas aulas por causa de telemóveis (o teu ou o dos colegas)?**
    ○ Nunca ○ Às vezes ○ Muitas vezes ○ Não aplicável
11. **Usas o computador ou tablet da escola para jogar, ver vídeos ou outras coisas que não são da aula?**
    ○ Sim, 1 vez por dia ○ Sim, uma vez por semana
    ○ Sim, várias vezes por semana ○ Sim, uma vez por mês
    ○ Nunca
12. **Sem telemóvel, sentes que estás mais atento nas aulas?**
    ○ Sim, muitas vezes ○ Sim, às vezes ○ Não
13. **Sem telemóvel, sentes que tens mais vontade de participar aulas?**
    ○ Sim, muitas vezes ○ Sim, às vezes ○ Não
14. **Achas que, sem telemóveis, os alunos copiam menos nos testes?**
    ○ Sim ○ Não ○ Não sei

PARTE III – SENTIMENTOS E BEM-ESTAR

15. **No meu dia a dia...**

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Uso o telemóvel para jogar	○	○	○	○
Uso o telemóvel para falar com amigos	○	○	○	○
Uso o telemóvel para ver vídeos	○	○	○	○
Uso o telemóvel para estudar ou aprender	○	○	○	○

16. **Escolhe a resposta mais verdadeira para ti. Na escola...**

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Sinto-me calmo(a).	○	○	○	○
Sinto-me nervoso(a) quando não posso usar o telemóvel.	○	○	○	○
Sinto-me feliz.	○	○	○	○
Fico zangado(a) quando me tiram o telemóvel.	○	○	○	○
Sinto-me nervoso(a) ou preocupado(a) quando não tenho o telemóvel perto de mim.	○	○	○	○
Consigo estar tranquilo(a) mesmo sem usar telemóvel.	○	○	○	○
Sinto falta do telemóvel.	○	○	○	○

17. **Este ano letivo, gozaram contigo ou filmaram-te na escola sem autorização?**
    ○ Nunca ○ Às vezes ○ Muitas vezes
18. **Sinto que faço parte da escola e que sou aceite pelos outros.**
    ○ Sim ○ Mais ou menos ○ Não
19. **Durante os intervalos na escola...** (podes escolher mais do que uma resposta)
    ☐ Brinco com os meus colegas
    ☐ Falo com os meus amigos
    ☐ Há conflitos entre colegas
    ☐ Sinto-me sozinho(a)
    ☐ Às vezes não tenho com quem brincar nos intervalos
20. **O que fazes mais nos intervalos atualmente?** (podes escolher mais do que uma resposta)
    ☐ Desporto ☐ Jogos ☐ Conversar
    ☐ Ler ☐ Nada / aborreço-me
    ☐ Outra: _____
21. **No geral, estás satisfeito com a tua vida?**
    ○ Muito satisfeito ○ Mais ou menos ○ Nada satisfeito

PARTE IV – REGRAS DA ESCOLA E OPINIÃO

22. **Sem telemóvel, a tua relação com os professores melhorou?**
    ○ Sim ○ Não ○ Mais ou menos ○ Não aplicável
23. **Achas que as regras sobre os telemóveis são cumpridas e iguais para todos?**
    ○ Sim ○ Não ○ Mais ou menos
24. **Qual achas que é a melhor regra?**
    ○ Não levar telemóvel para a escola
    ○ Guardar à entrada da escola
    ○ Usar apenas nos intervalos
    ○ Usar apenas quando o professor autoriza
25. **Sentes que a escola ouviu a tua opinião sobre estas regras?**
    ○ Sim ○ Não
26. **Achas justo não usar telemóvel na escola?**
    ○ Sim ○ Não
27. **Achas que a escola é melhor sem telemóveis?**
    ○ Sim ○ Não
28. **Achas que aprendes melhor sem telemóvel?**
    ○ Sim ○ Não
29. **Gostavas que a regra fosse diferente?**
    ○ Sim ○ Não

Muito obrigado pela tua participação!
A tua opinião é muito importante para este estudo.