



PANDEMIA, ENSINO REMOTO E EQUIDADE
ANÁLISE EXPLORATÓRIA DOS IMPACTOS NAS APRENDIZAGENS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Margarida Natália Santos Pires Araújo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

setembro de 2023



PANDEMIA, ENSINO REMOTO E EQUIDADE
ANÁLISE EXPLORATÓRIA DOS IMPACTOS NAS APRENDIZAGENS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Margarida Natália Santos Pires Araújo

Sob orientação de professora doutora Diana Isabel de Araújo Mesquita

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

setembro de 2023

ÍNDICE

Agradecimentos	vi
Resumo.....	xv
Abstract	xvii
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEITUAL E EPISTEMOLÓGICO	8
CAPÍTULO I - OLHAR OS MEANDROS DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA	9
Introdução	10
1. Organização Educacional.....	11
1.1. Processo Evolutivo de Gestão e Estrutura Organizacional.....	12
1.2. Teorias e Organização Sistémica da Gestão Educativa	15
1.2.1. Teoria da Administração Científica do Trabalho.....	17
1.2.2. Teoria Clássica.....	17
1.2.3. Teoria das Relações Humanas	18
1.2.4. Teoria da Burocracia.....	19
2. Modelos e Princípios da Organização e Administração Escolar	20
2.1. Reconfigurações e Reiteraões da Escola Tradicional	24
3. O Modelo Educativo para o século XXI.....	27
3.1. A Organização Escolar no Período de Pandemia	29
3.2. Políticas Educativas em contexto de pandemia	34
3.2.1. Medidas Públicas Internacionais.....	37
3.2.2. Medidas Públicas Nacionais	38
3.3. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	41
CAPÍTULO II – PANDEMIA ENTRE PORTAS E JANELAS	47
Introdução	48

1.Evolução Cronológica.....	50
1.1.A Situação das Escolas Portuguesas	52
1.2.Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola +	57
1.3.Fragmentos de um tempo (des)preparado.....	59
1.4.Ensino Remoto // Ensino Online	60
2. Para uma Escola de Futuro	65
2.1.Transformação Digital	65
2.2.Transformação Organizacional.....	68
2.3.Transformação Cultural	71
2.4.Transformação Pedagógica Didática	72
CAPÍTULO III- PARA UMA ESCOLA INOVADORA.....	74
1. O Paradigma da Modernização e Inovação Tecnológico	75
1.1.Conceito de Inovação.....	77
1.2.Competências Digitais dos Professores	83
1.3.Para uma Escola de Futuro	88
2. A Inovação no Pós pandemia.....	94
2.1 Ensino Aprendizagem – Metodologias Ativas	98
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	102
CAPÍTULO IV – ANÁLISE METODOLOGICA	103
INTRODUÇÃO	104
1.Problemática da investigação.....	106
2. Questões de Investigação	108
3. Opções Metodológicas.....	110
4.Design da investigação	113
4.1. O Campo de Estudo	114

5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	118
5.1. Técnicas de Recolha de Dados	120
5.2. Procedimentos.....	128
6. Contextos em Estudo	129
6.1. Contextos 1	129
6.2. Contextos 2	141
6.2.1 Caraterização do contexto.....	141
6.2.2. Participantes no estudo	143
6.2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	145
6.2.4 Procedimentos	146
6.3. Contextos 3	152
6.3.1 Caraterização do contexto	152
6.3.2. Participantes no estudo.....	154
6.3.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	157
6.3.4. Procedimentos.....	159
7. Participantes no Estudo / População	161
7.1. Caraterização dos Diretores	Erro! Marcador não definido.
7.2. Caraterização dos participantes professores	164
7.3. Caraterização dos participantes alunos	168
8. Considerações Éticas	169
CAPÍTULO V—APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	171
Introdução	172
1. Apresentação Resultados Contexto 1	173
1.1. Entrevista Semi Estruturada ao Diretor	173
1.2. Grupo Discussão Focalizada Professores	182

1.3. Discussão Focalizada Alunos	191
1.4. Análise Documental.....	199
1.5. Análise de atas de Final de Período	273
1.6. Observação Direta.....	203
1.7. Discussão dos Resultados Contexto 1	207
2. Apresentação dos Resultados.....	212
2.1. Entrevista Semi Estruturada ao Diretor	212
2.2 Grupo Discussão Focalizada Professores	220
2.3. Grupo Discussão Focalizada Alunos	229
2.4. Inquérito por Questionário.....	236
2.5. Discussão dos Resultados Contexto 2	242
3. Apresentação dos Resultados - Contexto 3.....	247
3.1. Entrevista Semiestruturada ao Diretor	247
3.2 Grupo Discussão Focalizada Professores	256
3.3. Grupo Discussão Focalizada Alunos	265
3.4. Análise Documental.....	272
3.5. Análise de atas de Final de Período	273
3.6. Observação Direta.....	274
3.7. Discussão dos Resultados Contexto 3	278
PARTE III- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	285
1. Limitações do Estudo.....	286
Referências Bibliográficas	Erro! Marcador não definido.

AGRADECIMENTOS

Família

Ao meu marido João e aos meus filhos João e Miguel, agradeço e peço desculpa pela minha ausência e por me ter apoderado do tempo que lhes pertencia.

A minha mãe e aos meus irmãos, pela força e incentivo, nos momentos de maior fraqueza.

Orientadora

À Professora Doutora Diana Isabel de Araújo Mesquita por me ter iluminado com o seu conhecimento, alegria, confiança e incentivo à consecução da minha tese de doutoramento.

Diretores escolares, professores, alunos

Um agradecimento terno pela disponibilidade, carinho e ânimo com que nos acolheram e colaboraram, para que este trabalho crescesse e amadurecesse, sem eles não teria sido possível.

TABELAS DE FIGURAS

Figura 1. Teoria da Contingência	14
Figura 2. Organização Sistêmica	20
Figura 3. Conflito Geracional	31
Figura 4. Políticas Educativas em tempo de COVID 19	35
Figura 5. Medidas para combater à disseminação do vírus	37
Figura 6. Gestão de Currículo	45
Figura 7. Situação em 23 março de 2020	52
Figura 8. Situação em 25 abril 2020	48
Figura 9. Mapeamento do período pandêmico	57
Figura 10. Eixos de Transformação Digital	65
Figura 11. Modelo Digital Bildung	86
Figura 12. Taxonomia de Bloom	92
Figura 13. Teoria de Glasser	97
Figura 14. Metodologias Ativas	99
Figura 15. Estrutura do Inquérito por questionário	151
Figura 16. Nuvem de palavras // D1	173
Figura 17. Temas e Categorias Antes da Pandemia	175
Figura 18. Temas e Categorias Durante a Pandemia	176
Figura. 19. Temas e Categorias Pós Pandemia	180
Figura 20. Nuvem de Palavras Professores //C1	182
Figura 21. Temas e Categorias Antes da Pandemia-//P1	184
Figura 22. Temas e Categorias Durante a Pandemia // P1	186
Figura 23. Temas e Categorias Pós Pandemia // P1	189
Figura 24. Nuvem de Palavras Alunos// A1	191
Figura 25. Temas e Categorias Antes da Pandemia	193
Figura 26. Temas e Categorias Durante a Pandemia	194
Figura 27. Temas e Categorias Pós Pandemia	198
Figura 28. Nuvem de Palavras // D2	212
Figura 29. Temas e Categorias Antes da pandemia	213

Figura 30. Temas e Categorias Durante pandemia	215
Figura 31. Temas e Categorias Pós pandemia	219
Figura 32. Nuvem palavras professores // P2	220
Figura 33. Temas e Categorias Antes da pandemia	222
Figura 34. Temas e Categorias Durante a pandemia	224
Figura 35. Temas e Categorias Pós pandemia	227
Figura 36. Nuvem de Palavras alunos // C2	229
Figura 37. Temas e Categorias Antes da pandemia	231
Figura 38. Temas e Categorias Durante pandemia	232
Figura 39. Temas e Categorias Pós pandemia	235
Figura 40. Nuvem de palavras // D3	248
Figura 41. Temas e Categorias Antes da pandemia	249
Figura 42. Temas e Categorias Durante a pandemia	250
Figura 43. Temas e Categorias Pós pandemia	254
Figura 44. Nuvem de palavras // P3	256
Figura 45. Temas e Categorias Antes da pandemia	258
Figura 46. Temas e Categorias Durante a pandemia	259
Figura 47. Temas e Categorias Pós pandemia	263
Figura 48. Nuvem de Palavras alunos // C3	265
Figura 49. Temas e Categorias Antes da pandemia	276
Figura 50. Temas e Categorias Durante a pandemia	268
Figura 51. Temas e Categorias no Pós pandemia	270

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Recomendações para resposta à COVID – 19	39
Tabela 2. Princípio orientadores do PASEO	43
Tabela 3. Evolução do vírus por distrito em Portugal	48
Tabela 4. Desafios para professores e alunos	63
Tabela 5. Transitando do Ensino Tradicional para Ensino Remoto	64
Tabela 6. Critérios de atividades centrada nos alunos	90
Tabela 7. Metodologias Ativas	100
Tabela 8. Fases e Métodos de Recolha de Dados	115
Tabela 9. Participantes nos Grupos de Focalização	124
Tabela 10. Caraterização do GFP // C1	133
Tabela 11. Caraterização do GFA // C1	134
Tabela 12. Letras e Símbolos Não Verbais	137
Tabela 13. Recursos Verbais Simples	137
Tabela 14. Caraterização do GFP // C2	144
Tabela 15. Caraterização do GFA // C2	145
Tabela 16. Caraterização do GFP // C3	155
Tabela 17. Caraterização do GFA // C3	156
Tabela 18. Caraterização dos Participantes Diretores	163
Tabela 19. Caraterização dos Participantes Professores	164
Tabela 20. Caraterização dos Participantes Aluno	167
Tabela 21. Frequência de Palavras // D1	174
Tabela 22. Frequência de Palavras // P1	183
Tabela 23. Número de Intervenções no GFP//C1	184
Tabela 24. Frequência de Palavras // A1	192
Tabela 25. Número de Intervenções no GFA	192
Tabela 26. Análise Desempenho Académico durante 1º período	200
Tabela 27. Análise Desempenho Académico durante 2º período	200
Tabela 28. Análise Desempenho Académico durante 3º período	200
Tabela 29. Categorização / Operacionalização das Observações //C1	204

Tabela 30. Palavras mais frequentes//D2	212
Tabela 31. Frequência de Palavras//P2	221
Tabela 32. Número de Intervenções no GFP	222
Tabela 33. Frequência de Palavras // A2	229
Tabela 34. Número de intervenções no GFA	230
Tabela 35. Palavras mais frequentes // D3	248
Tabela 36. Palavras mais frequentes // P3	256
Tabela 37. Número de Intervenções no GFP	258
Tabela 38. Frequência de palavras // A3	265
Tabela 39. Número de intervenções no GFA	266
Tabela 40. Categorização / Operacionalização das observações // C3	275

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Tempo dos Professores no Agrupamento	165
Gráfico 2 Tempo de Serviço	166
Gráfico 3 Grupo de Recrutamento dos Participantes	166
Gráfico 4 Cargos Assumidos pelos Participantes	167
Gráfico 5 Idade dos Alunos	168
Gráfico 6 Ano de Escolaridade	168
Gráfico 7 Taxas de Sucesso Escolar Durante 2019/20 e 2020 / 21	199
Gráfico 8 Análise de Indicadores de Verificação // C1	206
Gráfico 9. Repetição de palavras// C1	207
Gráfico 10 Género dos Participantes	237
Gráfico 11 Tempo no Agrupamento	237
Gráfico 12 Clima Relacional e Motivacional	237
Gráfico 13 Ensino Remoto de Emergência Vs Ensino Presencial	238
Gráfico 14 Plataformas / Ferramentas Tecnológicas mais usadas	239
Gráfico 15. Modelo Organizacional	239
Gráfico 16. Lições Emergentes do período pandémico	240
Gráfico 17 Modelo Cultural	240
Gráfico 18: Metodologias Ativas mais utilizadas	241
Gráfico 19. Eficácia do Plano de Recuperação 21 23 Escola+	226
Gráfico 20. Eixos de atuação do Plano de Recuperação 21 23 Escola+	227
Gráfico 21. Taxas de Sucesso e Insucesso durante 2019/20 e 2020 / 21	272
Gráfico 22 –Gráfico de Categorização Instrumental// C3	277

LISTA DE ABREVIATURAS

AE - Aprendizagens Essenciais

AFC - Autonomia e Flexibilidade Curricular

ASE - Ação Social Escolar

BIL - Be Innovative Lab

CEF - Cursos de Educação e Formação

CP - Cursos Profissionais

DGE -Direção Geral Educação

EB - Ensino Básico

ENEC -Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ERE - Ensino Remoto Emergência

ERTE-Equipa de Recursos e Tecnologia Educativa

EU- União Europeia

FCL - Future Classroom Lab

GFP- Grupo Focal Professores

GFA -Grupo Focal Alunos

ICA - Instituto de Cinema e Audiovisual

PAFC Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PADDE - Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas

PADP - Programa da Academia Digital para Pais

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNC - Plano Nacional de Cinema

PRA- Plano Recuperação Aprendizagens

RTP- Rádio e Televisão de Portugal

SPCE- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TGS- Teoria Geral de Sistemas

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Carta de Intenção	297
Anexo 2- Modelo de Consentimento Informado	
Livre e Esclarecido a Encarregado(a) de Educação	298
Anexo 3- Modelo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido a Professor(a)	300
Anexo 4- Guião de entrevista semi-estruturada // Diretor	302
Anexo 5- Guião de Grupo de Discussão Focalizada //- Professores	307
Anexo 6 - Guião de Grupo de Discussão Focalizada // - Alunos	312
Anexo 7- Unidades de significado do diretor em função dos temas e categorias- C//1	316
Anexo 8- Unidades de significado dos professores em função dos temas e categorias C//1	318
Anexo 9- Unidades de significado dos alunos em função dos temas e categorias- C//1	320
Anexo 10- Unidades de significado do diretor em função dos temas e categorias- C// 2	322
Anexo 11- Unidades de significado dos professores em função dos temas e categorias- Contexto 2	324
Anexo 12- Unidades de significado dos alunos em função dos temas e categorias- Contexto 2	326
Anexo 13- Unidades de significado do diretor em função dos temas e categorias- C// 3	328
Anexo 14 -Unidades de significado dos professores em função dos temas e categorias- C// 3	330
Anexo 15- Unidades de significado dos alunos em função dos temas e categorias- C// 3	332
Anexo 16- Instrumento de Operacionalização de Práticas de Ensino	333
Anexo 17- Grelhas de resultados de observação // C1	335
Anexo 18- Grelhas de resultados de observação // C//3	339
Anexo 19- Análise comparativa das taxas de sucesso / insucesso escolar C// 1	343
Anexo 20- Análise das taxas de sucesso / insucesso escolar C// 3	344
Anexo 21- Grelhas de Sucesso e Insucesso – C//1	345
Anexo 22- Grelhas de Sucesso e Insucesso – C//3	357
Anexo 23- Atas de Avaliação Sumativa Trimestral- Contexto1	360
Anexo 24- Atas de Avaliação Sumativa Trimestral- Contexto 3	362

Anexo 25-Registo Fotográfico– Contexto 1	364
Anexo 26-Registo Fotográfico Contexto 3	366
Anexo 27- Guião do Inquérito por Questionário- Professores do 2º Ciclo Contexto 2	368
Anexo 28 Registo de Transcrições e Tempo de aplicação do Inquérito por Questionário	377
Anexo 29 -Link Matriz de Análise de Dados	378

Resumo

Na fase pós-pandemia, é fundamental analisar as implicações do ensino remoto de emergência nas aprendizagens dos alunos, à luz do pressuposto de que “*não há nada de novo, mas tudo mudou*” (Nóvoa, 2022, p.1).

Este estudo tem como objetivo identificar, analisar e compreender as práticas implementadas pelos atores educativos (diretores, professores e alunos) no período antes, durante e após a pandemia. Para tal, procurámos identificar as implicações ao nível do paradigma tecnológico, organizacional, cultural e pedagógico-didático do período adaptativo, face ao qual, os intervenientes no processo devem adotar uma linguagem proativa, que crie oportunidades de aprendizagem através de um incentivo à colaboração e desenvolvimento de competências, atitudes e resiliência, que promovam uma conexão e afirmação cultural, uma maior flexibilidade de organização do trabalho ajustando um equilíbrio entre os funções escolares, colaboração profissional e apoio social através de exploração de parcerias, ampliando a disponibilidade de oportunidades de ensino online. Seguindo um processo, norteado por diferentes abordagens flexíveis de aprendizagem, torna-se mais fácil garantir um serviço de continuidade pedagógica sustentado em plataformas tecnológicas e metodologias ativas de aprendizagem.

Pretendemos compreender como as escolas se organizaram, à luz das perspetivas e teorias defendidas por estudiosos como: (Moreira & Schlemmer, 2020); Figueiredo (2022); (Alves, 2020a); (Alves & Cabral, 2021); (Nóvoa & Alvim, 2021a) com recurso à incorporação cultural de tecnologias nas práticas curriculares, concretamente, na forma como se operacionalizaram as práticas e medidas de intervenção ao incentivo à criação de ambientes promotores de aprendizagem, criação de redes colaborativas e processos sustentados por lógicas da ação *bottom-up* na procura de fragilidades que requerem a implementação de novos modelos educativos concertados numa articulação curricular transversal, considerando os desafios que a pandemia colocou aos planos organizacionais, culturais e modos de interação, nomeadamente na forma como se irão repercutir e instrumentalizar as dimensões de mediação pedagógico-didática relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens, nos anos mais próximos.

O trabalho de pesquisa é realizado em três contextos de escolas públicas de Portugal, especificamente focado no 2º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se, de um estudo de caso múltiplo, de natureza instrumental, assente no paradigma interpretativo e cuja relevância permite obter resultados pertinentes para a tomada de decisão sobre políticas educativas. A investigação teve

como participantes diretores de agrupamentos de escolas com características inovadoras, professores e alunos selecionados por conveniência. Os dados foram coletados durante os anos de 2022 e 2023, através de entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão focalizada a professores e alunos, observação direta, análise documental e inquérito por questionário. Os dados foram analisados e discutidos à luz das transformações tecnológicas, organizacionais, culturais e didático-pedagógicas, identificadas por Figueiredo (2022).

Os resultados obtidos apontam para múltiplos desafios resultantes da disruptiva implementação do ensino remoto, falta de formação e consequente falta de proficiência digital, tanto dos professores, como dos alunos. Numa perspetiva cultural, os desafios prenderam-se com uma ausência de colaboração e partilha entre professores, assim como a idade avançada do corpo docente que se revelou resistente à adoção das práticas tecnológicas. A ausência destes requisitos comprometeu as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos.

Com vista à recuperação das aprendizagens e procurando garantir que ninguém fica para trás, foi aprovado o Plano 21|23 Escola+, o qual apresenta um conjunto de medidas que se alicerçam nas políticas educativas que prevê uma mudança cultural de modelos e perspetivas inovadoras para uma escola do século XXI (Carvalho et al., 2021).

Palavras-chave: pandemia, ensino remoto de emergência, escolas, aprendizagem, transformação.

Abstract

In the post-pandemic phase, it is essential to analyse the impacts of emergency remote teaching on student learning, in light of the assumption that “there is nothing new, but everything has changed” (Nóvoa, 2022, p.1).

This study aims to analyse and understand the innovative practices by educational actors (principals, teachers and students) and to identify the impacts of the use of new technologies on the learning of students of the 2nd Cycle of Basic Education, in view of the new modality of remote emergency teaching, in a sample of clusters of innovative Portuguese schools. More specifically, We intend to understand how learning was carried out during the biennium of 2019 / 2020 and 2020 / 2021, within the scope of public policies and pedagogical strategies, seeking to infer the effects on the constraints, and the perceptions of school results using the [Plan Learning Recovery Program 21/23 Escola +], which provides priority means and resources on more flexible areas of action, trying to minimize the negative impacts of this period on the lives of thousands of students, with a view to success, inclusion and citizenship .

We intend to understand how schools are organized, in light of the perspectives and theories advocated by scholars such as: (Moreira & Schlemmer, 2020), Figueiredo (2022), (Alves, 2020a), (Alves & Cabral, 2021), (Nóvoa & Alvim, 2021a) through the cultural incorporation of technologies in curricular practices,

The study is carried out in classes of the 2nd Cycle of Basic Education in three contexts of public schools in Portugal. This is a multiple case study, of an instrumental nature, based on the interpretative paradigm and whose relevance allows obtaining relevant results for decision-making on educational policies. The stratified sample included class directors, teachers and students selected for convenience. Data were collected during the years 2022 and 2023, through semi-structured interviews, discussion groups focused on teachers and students, direct observation, document analysis and questionnaire survey. Data were analysed and planned in the light of technological, organizational, cultural and didactic pedagogical transformations, presented by Figueiredo (2022).

Preliminary results point to multiple challenges and student learning losses, subject to the specific actions of Plan 21|23 School+, which provides for a cultural change of models, and innovative perspectives for the 21st century school (Carvalho et al., 2021).

Key words: pandemic, remote learning, emergency, schools, learning, transformation.

Introdução

Em 13 de março de 2020, o ato normativo expresso sobre a forma de Decreto-Lei nº10-A, determinou as medidas excepcionais e temporárias referentes à situação epidemiológica pela COVID -19. Em Portugal o processo adaptativo impactou em mudanças revolucionárias movendo os currículos do ensino presencial para programas *online* que utilizam tecnologias digitais ocasionando o reforço da teoria construtivista, centrada no aluno (Hiltz & Turoff, 2005; Moon, 2009). Os níveis de transformação tecnológica, cultural, organizacional e pedagógico didático convocados por Figueiredo (2022) extrapolaram para uma interface bidimensional sustentado pelo modelo de ensino remoto, que impactou num modelo funcionalista fundamentado por um conjunto de políticas públicas e educacionais que se veio consolidar em torno de uma nova gramática escolar, alicerçada no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, após a publicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho estatuinto uma capacidade reflexiva de inovação e mudança em múltiplos cenários de organização e gestão escolar.

Em pouco tempo, o processo de ressignificação das práticas ‘tomou conta’ de diretores, professores e alunos que careceram de “(...) competências e estratégias para a construção de um design instrucional e práticas pedagógicas que ultrapassem o modelo conteudista” (Junior, 2021, p.33) forçando a uma adaptação ao novo modelo instrucional que os obrigou a migrar para um ambiente de aprendizagem online, denominado de Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Silva et al., 2020; Menezes, 2021; Turnbull et al., 2021; Casatti, 2020; Moreira et al., 2020).

As mesmas preocupações evidenciam-se em estudos internacionais que destacam “(...) as colossais necessidades de formação daqueles que estão à frente dos sistemas educativos para se prepararem para o uso da tecnologia educativa” (F. M. Reimers & Schleicher, 2020, p. 40). Portanto, para os diretores e professores esta fase foi um desafio adaptativo e transformador por excelência, para o qual não havia um modelo de resposta adequada às necessidades emergentes de proteção educativa dos alunos OECD (2020) limitados no acesso ao “ensino de qualidade, equidade e uso de recursos digitais para aprendizagem são emergentes” (OECD, 2021, p.4).

A investigação a que o nosso trabalho dá corpo, objetiva perceber não só, os modos como os diferentes atores educativos (diretores, professores e alunos) se organizaram durante o período de pandemia, mas também identificar os impactos na mudança no que respeita ao ensino remoto de emergência, e consequentemente ao desenvolvimento de novas estratégias e metodologias de ensino, agora centralizadas nos alunos.

Ao longo do tempo, a mudança no paradigma educacional, acaba por não ser de todo uma novidade no ensino. Há muito se sentia a necessidade de transformar as práticas educativas e Dewey (1916) já tinha referenciado a importância das aprendizagens baseadas em problemas, cujo propósito central estaria na capacidade de o aluno construir uma aprendizagem conceitual e atitudinal através de procedimentos significativos face a problemas propostos.

Perante a hermética situação, o nosso estudo prevê compreender o problema das práticas pedagógico-didáticas num processo organizacional e cultural que promova uma colaboração entre pares, num desenvolvimento profissional e continuado de professores e líderes escolares UNESCO (2021a), mais especificamente:

- Percecionar e analisar os modos como se executaram as aprendizagens durante o biénio de 2019 / 2020 e 2020 / 2021 no âmbito das políticas públicas educativas e estratégias pedagógicas OECD (2020).

- Perceber quais os efeitos sobre os constrangimentos e resultados escolares dos alunos, com recurso ao Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola + [PRA], que fomenta uma recuperação relevante das competências mais comprometidas e estabelece as opções metodológicas mais favoráveis ao reforço de conteúdos, através de um *upgrade* das aprendizagens afetadas durante os dois períodos de confinamento (Cosme, 2020; Lima, 2020).

A narrativa que apresentamos e formaliza o estudo de investigação divide-se em três partes:

Parte I -Enquadramento Conceitual e Epistemológico que se estrutura em três capítulos, constituindo um paralelismo com as três fases de período de pandemia:

Capítulo I [fase1] - Período pré-pandemia que designámos por '*Olhar os Meandros da Organização Educativa*'.

Capítulo II [fase 2] - Período de pandemia, o qual indicámos como '*Pandemia entre Portas e Janelas*'.

Capítulo III [fase 3] - Período pós pandemia que intitulamos de '*O Paradigma da Modernização e Inovação Tecnológica*'.

Parte II- Constitui o Estudo Empírico e integra:

Capítulo IV-Metodologia da Investigação.

Capítulo V- Apresentação e Discussão dos Resultados por contexto.

Ainda neste capítulo incluímos uma reflexão integrada da discussão dos resultados do estudo.

Na Parte III-Tecemos breves Considerações Finais e incluímos as Limitações e as Conclusões do estudo.

De uma forma estruturada e organizada delineamos o trabalho de pesquisado seguinte modo:

Capítulo I -Apresentamos um enfoque sobre os Meandros da Organização Educativa enquanto Modelo Evolutivo de Gestão e Estrutura Organizacional posposto por Libâneo (2004).

No ponto um referenciamos o conceito de Organização Escolar sob o olhar de Jean Geoffroy, onde mencionamos as Teorias e a Organização Sistêmica da Gestão Educativa enquanto processo evolutivo (Barroso, 2005; Nóvoa, 2022) disposto em três cenários:

Cenário técnico-científico (ou funcionalista), cenário autogestionário e cenário democrático-participativo Chambel & Curral (2014).

Elencamos ainda as teorias da administração escolar, à luz de um entendimento evolutivo e transversal a diferentes épocas convocadas por Chiavenato (2000):

- i) Teoria da Administração Científica do Trabalho;
- ii) Teoria Clássica;
- iii) Teoria das Relações Humanas;
- iv) Teoria da Burocracia;

No ponto dois abordamos o procedimento alocado aos Modelos e Princípios da Organização e Administração Escolar assente num paradigma cultural e pedagógico, com ênfase sobre as dinâmicas coletivas e interdisciplinares de exercício educativo.

No terceiro ponto, expomos a importância das Políticas Educativas Nacionais e Internacionais em contexto de pandemia e apresentamos um enfoque mais aprofundados sobre o Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular, Decretos-Lei nº 55, de 6 de julho de 2018.

Com este capítulo apresentamos uma breve caracterização do modelo educativo, enquanto organização hiper complexa e singular ao nível das suas dinâmicas, interações e modos de funcionamento. Uma organização que educa e se baseia na sua historicidade enquanto modelo de uniformidade social alicerçada em políticas e objetivos educativos que acompanham os procedimentos didáticos de controlo e coordenação, para os quais o conhecimento em torno das organizações pedagógicas foi determinante durante período do ensino remoto de emergência. Um modelo que reflete em torno da nova reorganização escolar, na procura de um paradigma

transformador e inovador que acabou por expor o modelo de ensino a uma nova gramática escolar (Carmo et al., 2020).

O Capítulo II corresponderá à [2ª fase], durante o período pandemia e versa sobre a temática: *Pandemia Entre Portas e Janelas*.

Analisamos as fragilidades do sistema e das políticas educativas, com enfoque para os múltiplos fragmentos que incorreram em virtude da falta de organização e vinculação e que designamos como um *tempo (des)preparado*. Iniciamos a abordagem salientando a falta de preparação da comunidade escolar para lidar com o novo paradigma, assente numa filosofia fragmentada e pouco harmoniosa, (Oliveira & Zucchetti, 2021; Barbosa, 2004; Cosme & Trindade, 2019) no que concerne à forma tempestuosa e disruptiva como se implementou um novo modelo de ensino, sujeitando os professores a desenvolver as suas práticas pedagógicas sem preparação específica através de dispositivos digitais, até à data desconhecidos. Alunos e pais entraram em pânico e enfrentaram graves estados de ansiedade, agravados face à falta de equipamentos, acesso à internet e proficiência digital.

Apresentamos ainda uma breve caracterização e evolução cronologia das principais etapas e fases do primeiro confinamento (Morais & Lunet, 2021; Sahlberg, 2021) reportando os principais acontecimentos e concetualização de Ensino Remoto de Emergência.

À luz das dimensões referenciadas por Figueiredo (2022), abordamos as diferentes metamorfoses em torno dos cenários de transformação digital: Transformação Tecnológica, Organizacional, Cultural e Pedagógico Didática.

O Capítulo III, correspondente à [fase 3] - Pós pandemia. Exploramos o paradigma da modernização e inovação tecnológica, como oportunidade de mudança e evolução tecnológica nas escolas portuguesas.

Exploramos o conceito de inovação em educação, aprendizagem, metodologias ativas e inovadoras no processo transformador das novas práticas pedagógicas, cujo entendimento tinha já sido explorado por diversos pedagogos (Cabral & Alves, 2018; Roldão, 2021; Morin, 2002; Prigol & Behrens, 2020; Nóvoa & Alvim, 2020) e que entendem ser a prática corrente para a escola de futuro, adaptada às novas estratégias firmadas na autonomia, resiliência e *timings* relativos às habilidades e a todo um processo mais equitativo.

Apresentamos a abordagem a um modelo de ensino que se exige urgente e focalizado num projeto de dotação do paradigma escolarizado conjugando com meios imprescindíveis de

fortalecimento das aprendizagens escolares e das competências socioemocionais dos alunos. Estratégias e metodologias alocadas a uma eficácia do ensino e práticas futuras de consolidação dos domínios menos adquiridos ou que não foram realizadas durante o período de pandemia.

A Parte II- Constitui o Estudo Empírico e integra:

O Capítulo IV, onde apresentamos a Metodologia da Investigação que se organiza de acordo com oito secções.

A secção um reporta-se à problemática do estudo e sua relevância no contexto das políticas educativas durante o período de pandemia pela COVID-19, sobretudo na fundamentação das escolhas metodológicas que influenciam “fortemente os métodos, técnicas e os produtos esperados” (Silva, 2022; Coutinho, 2018; Rivera-Vargas et al., 2021).

Na secção dois fazemos referência às questões de investigação que norteiam a pesquisa. Instrumento da máxima importância e incentivo ao conhecimento, quando usadas para “(...) perseguir um objetivo explanatório e não só meramente exploratório” (Yin, 1994, p.14; Amado, 2022).

Na terceira secção procede-se à análise de conteúdo do *corpus documental*, [Opções Metodológicas] do estudo (Bell, 2004; Roulston, 2011; Davison & Smith, 2018).

Define-se o objeto e os objetivos da pesquisa que servem de orientação ao nosso estudo e permite a observância dos critérios de pertinência, validade e fiabilidade de modo a garantirmos os resultados de forma robusta (Galvão et al., 2017).

O estudo utilizou uma análise qualitativa e detalhada de experiências, percepções, opiniões e conhecimentos dos participantes sobre o tema e identificámos consensos e divergências entre os participantes (Moya) 2017.

Utilizámos o software estatístico *NVivo* e *SPSS* para análise qualitativa e quantitativa dos dados coligidos.

Na secção quatro apresentamos o *Design da Investigação* que descreve o processo de coleta, análise e interpretação dos dados, de modo a responder às questões de investigação.

A secção cinco faz referência aos participantes e aos procedimentos. Constituímos uma amostra selecionada, de acordo com os métodos representativos da população (Ketele, J., & Roegiers, 1999) e utilizámos três agrupamentos de escolas inovadoras, denominados como: [contexto 1, contexto 2 e contexto 3].

Os participantes foram selecionados por conveniência e são diretores de agrupamentos, professores e alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Na secção seis apresentamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, de onde destacamos a análise documental e observação direta. Como técnicas não documentais utilizámos a entrevista semiestruturada aos diretores, *focus group* professores e alunos e Inquérito por Questionário aos professores do contexto dois. Neste processo foi fundamental fazer uma articulação com os modos de operacionalização das práticas investigativas, essencialmente as de natureza qualitativa (Bardin, 1977; Esteves, 2006):

i) Entrevistas semiestruturadas a diretores escolares, visando a análise das perceções relativas às transformações ao nível organizacional, pedagógico, tecnológico e cultural decorrentes da mudança de paradigma face ao período de ensino remoto de emergência e durante o período pós pandemia (Hollweck & Doucet, 2020a, Roldão, 2021).

ii) Grupos de focalização aos professores e alunos dos três contextos.

iii) Análise documental: grelhas de sucesso e insucesso escolar relativas aos três períodos letivos do biénio 2019 /21, análise de atas de Conselhos de Turma, referentes aos mesmos períodos avaliativos e que possibilitou perceber alguns traços específicos das práticas implementadas e das características organizacionais dos três contextos: a missão, valores, composição socioeconómica e cultural, lideranças e práticas pedagógicas.

Deste modo, foi possível, não só auscultar um número mais representativo de sujeitos face aos modos de realização das *práxis* no período pós pandemia, mas também redefinir estratégias decorrentes do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, delineado para recuperar e consolidação as competências não adquiridas, mitigar as desigualdades resultantes da pandemia e possibilitar a realização de inferências e generalizações (Yin et al., 2012; Esteves, 2006).

Na secção sete apresentamos os três contextos em estudo e privilegiámos uma análise intensiva de âmbito académico, a partir dos três estudos exploratórios (Turnbull et al., 2021). Utilizámos contextos com características inovadoras: duas localizadas no interior centro do país e uma na grande Lisboa. O *upgrade* relativo aos três agrupamentos de escolas permite-nos obter respostas robustas para as nossas questões de investigação e percebermos como se realizaram as práticas escolarizadas e sociologicamente relevantes para a pesquisa.

Na secção oito referenciamos a exequibilidade em termos de recursos disponíveis, prazos, ética e viabilidade científica (Duarte, 2009; Quivy & Campenhoudt, 1998). Consignamos os

princípios éticos respeitantes ao anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados, orientados segundo o referencial de boas práticas elencado na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

O Capítulo V expõe a discussão dos resultados obtidos e analisamos os três contextos de forma autónoma, para um melhor entendimento sobre cada um. Efetuamos uma reflexão e discussão crítica e integrada dos resultados, pois consideramos pertinente o olhar dos participantes, das suas características, semelhanças e diferenças relativamente aos modos como as políticas organizacionais e pedagógicas, a cultura e o digital influenciaram o novo paradigma, as estratégias e metodologias do ensino aprendizagem, a forma como este foi implementado, sem planeamento, formação, capacitação e estruturação das mínimas condições que discorreram da gramática do digital.

Na Parte III procedemos às Considerações finais.

Apresentamos as principais conclusões e implicações que o estudo nos sugere, com especial enfoque para os resultados coligidos em função dos objetivos que norteiam o estudo e que remetem para algumas limitações. Sugerimos ainda algumas recomendações que permitirão assumir novos pontos de partida para investigações de trabalhos futuros.

PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCETUAL E EPISTEMOLÓGICO

CAPÍTULO I - OLHAR OS MEANDROS DA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

*Sonhar um sonho impossível
Lutar, onde é fácil ceder
Vencer, o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Romper a incabível prisão
Voar, no limite improvável
Tocar o inacessível chão!
É minha lei, é minha questão.
Guiar este mundo, cravar este chão.*

Chico Buarque

Introdução

Numa visão paradigmática organizacional, a construção do conhecimento científico, enquanto modelo de funcionamento interno da escola conduz-nos a um campo de intervenção que constitui um objetivo emergente da investigação, na área das Ciências da Educação Barroso (1996).

Marcada primitivamente por uma perspetiva predominantemente sociológica, a investigação sobre a organização escolar abriu-se como um registo Derouet (2002) a diversos âmbitos disciplinares que se expandem desde a Ciência Política à Ciência Administrativa, entendida como a mais recente disciplina da História da Educação perante a qual Barroso (1995) corrobora a noção de (Júlia, 1995, p.3)) ao designar a ‘*cultura escolar*’ como um:

(...) conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização.

De há sete décadas a esta parte, o significado organizacional das escolas, foi sendo transferido por entre abordagens burocráticas de um modelo social, racionalista desafiando a ideia mecanicista de organização. A escola assume agora um compromisso público fundamental que norteia o modelo estrutural ao conjugar uma cultura organizacional com a gestão estratégica, estruturada numa perspetiva de mudança.

No primeiro capítulo descortinamos algum entendimento sobre a mais recente transição organizacional que começa por Olhar os Meandros da Organização Educativa, enquanto organização que se predispõe a seguir uma lógica de normalização que carece de, não só aprender para saber, mas também de aprender a saber a ensinar, saber quem ensina e onde ensinar Guerra (2010). Estas exigências não dependem apenas da vontade de cada ator, mas obriga a uma ordenação de estruturas que permitem transformar a aprendizagem teórica em intervenções eficazes. A este propósito (Cabral & Alves, 2018, p.9) definirem a escola como “uma organização híper complexa, na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação”.

Portanto, enquanto ‘organização complexa’, a escola fica sujeita a inúmeras mudanças na procura de desenvolver as melhores políticas educativas para o desenvolvimento efetivo da qualidade do ensino em Portugal.

1. Organização Educacional

Entender a escola como uma organização educativa obriga a refletir sobre a sua evolução histórica, segundo uma unidade social fabricada e conjugada com as especificidades de terminologias políticas e objetivos pedagógicos que realçam os modelos e processos didáticos de paradigmas de controlo e de cooperação entre o trabalho docente e discente.

A noção de ‘organização educativa’ assume uma forma indefinida e dúbia de interpretação que se confunde com alguma frequência com a noção de ‘instituição’. Não raras exceções, os conceitos são usados frequentemente como sinónimos, todavia a sua diferenciação é visível ao analisarmos os termos no âmbito sociológico ou psicossociológico.

Assim, a distinção entre uma organização e instituição relaciona-se sobretudo com a estrutura de trabalho subjacente a um conjunto das pessoas que se agrupam com um propósito comum e lutam para atingir os seus objetivos. Libâneo (2004) entende que uma organização se reporta a um conjunto sistemático e consistente de pessoas que trabalham juntas, de forma centralizada ou descentralizada (Formosinho & Machado, 2008) com um propósito e identidade comum.

Em termos temporais, uma organização acaba por ter o seu próprio ciclo de vida, determinado com prazos duradouros e perspetivados numa ótica de crescimento, plenitude e/ ou decadência. Constitui-se como um padrão de organização formal ou um modelo de práticas e comportamentos sociais que se destinam à promoção de uma causa particular de âmbito educativo, profissional, social, etc. É entendida como uma estrutura centralizada com prazos estáveis, cuja padronização e integração são “(...) alcançadas mais, através do treinamento profissional e da aceitação das normas operacionais-chave, do que de formas de controle mais direto” (Morgan, 2006; p. 70) perspetivando uma capacidade de crescimento, adaptação a entendimentos futuros (Libâneo, 2001; Werthein & Cunha, 2005).

Para (Vicente, 2004; p.17) a organização é congruente com uma “[...] associação que cumpre e assegura funções socialmente relevantes e essenciais para a sociedade que, por sua vez, dota a instituição de legitimação ideológica, apoio político e recursos económicos”.

Para o autor, o conceito de instituição assume uma natureza socializadora ao integrar um conjunto de processos que definem os modos de atuação aceites pela generalidade populacional, já as instituições são versadas por características organizacionais, todavia o reverso não se verifica, pois nem todas as organizações são instituições.

Uma organização obedece, de facto, a uma configuração estrutural que se relaciona, tanto com a presença de uma cultura homogénea, como de heterogeneidade cultural, ou seja, a existência de subculturas numa organização. (Chambel & Curral, 2014; Valle et al., 1998) corroboram a ideia de que uma organização, enquanto entidade social, é uma associação permanente de indivíduos com intenção de atingirem fins específicos, coordenam as suas atividades segundo a formalização e regulamentação das mesmas e mediante o desempenho de papéis diversificados que se articulam em estruturas diferenciadas e hierarquizadas.

Para (Chiavenato, 2000, p.82) a organização enquanto função administrativa é entendida “como o ato de organizar, estruturar e alocar os recursos, definir os órgãos incumbidos de sua administração e estabelecer as atribuições e relações entre eles”.

1.1. Processo Evolutivo de Gestão e Estrutura Organizacional

Sobre um olhar de Jean Geoffroy¹ a origem do processo organizacional pedagógico desenvolveu-se nos colégios tutelados pelas congregações religiosas, entre o século XVII e XVIII, períodos de consolidação do modelo organizacional, na generalidade dos países europeus Nóvoa (2005).

Durante o século XVIII, a mudança da Igreja pelo Estado, na condução e organização do ensino público, manifestou-se através da continuidade de uma matriz organizacional da teoria

¹ Henri Jules Jean Geoffroy “também conhecido pelo pseudónimo Géo (1 de março de 1853, Marennes - 15 de dezembro de 1924, Paris) foi um pintor e ilustrador francês, conhecido principalmente por suas cenas de gênero com crianças. Algumas fontes fornecem seus primeiros nomes na ordem inversa.” https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Geoffroy

escolar a par da atualização dos currículos e programas baseados num modelo pedagógico organizado pela classe e que responde de modo eficaz e satisfatório às carências de adequação ao modelo de ensino doméstico, baseado na relação entre o pedagogo e o aluno em detrimento de um ensino coletivo. Esta mudança facilitou o processo de ensino-aprendizagem estabelecendo um mesmo paradigma de organização pedagógica norteado pelo princípio de que se “ensina a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2001, p. 66).

No início do século XIX, a escola passa a ter um enorme destaque social através de um modelo organizacional pedagógico que prospera como um modelo eclético fragilizado e agregado a uma estrutura complexa, repartida em classes herméticas, (Buzato, 2018; Chiavenato, 2000) exigindo uma união entre os seus elos, pressupondo uma definição de objetivos comuns e cuja finalidade se direciona para a concertação de uma matriz de estudos e continuidade evolutiva dos alunos conjugada com a ação do modelo educativo (Chiavenato, 2000; Somekh & Lewin, 2005; Dewey, 1916).

Este *upgrade* orienta o princípio da racionalidade e eficiência, através da adoção de uma carga burocrática excessiva que remete para o “ideal tipo” de cultura organizacional, estabelecido por Weber e cujos “modos de ensino, e paradigma continuam a manter a relação face a face de um mestre com o seu discípulo” ao procurar “(...) ensinar o maior número de alunos com o menor dispêndio de meios” (Barroso, 2001, p. 69), e nesta atitude, as comunidades liberais do século XIX ambicionavam preparar os sujeitos desde ‘tenra idade’ (...) quer do ponto de vista intelectual, quer do ponto de vista físico e moral (Vieira, 2015; Nascimento & Favoreto, 2018). Assim, a escola foi-se ampliando ao nível da dimensão socializadora, do saber científico, formação, exercício de cidadania e integração dos cidadãos no mercado de trabalho.

O modelo de escolarização começa agora a ultrapassar o muro do saber e do conhecimento ao conceber-se como um ambiente direcionado para a formação pessoal, social, integradora e originária do conflito que acaba por resultar numa dicotomia entre a posição de “*aprender*” e do “*fazer*” Canário (2006) como resultado explanatório e exteriorizado da revolução industrial.

Deste período histórico, emerge a “Democracia Industrial” (Cangelosi & Dill, 2016) como resultado de uma implementação da ‘visão sociotécnica’² orientada pela inovação social e pela organização de novos modelos de gestão do trabalho perspetivando-se um lato entendimento sobre

² (Morgan, 2006; Chiavenato, 2000; Berg et al., 2020)- resulta da combinação de requisitos humanos e técnicos, a teoria dos sistemas abertos.

os modelos de organização mais eficazes num ambiente corporativo que é a escola. Deste modo entende-se a teoria da contingência (figura 1) como uma premissa que permite analisar a escola como um todo complexo, garantindo as respostas adequadas e compatíveis com modelo organizacional implementado.



Figura 1-Teoria da Contingência

Fonte:(G. Morgan, 2006); adaptado de Kast, F.E., Rosenzweig, J.E.

A Teoria da Contingência apresenta-se como o resultado da trilogia entre as práticas dos sistemas abertos que enfatizam três cenários:

- ♦ a importância do ambiente em que as organizações existem;
- ♦ as organizações como conjuntos de subsistemas inter-relacionados;
- ♦ estabelecimento de congruências ou "alinhamentos" entre diferentes sistemas que identificam e eliminam potenciais disfunções;

Destes cenários, surgem ideologias análogas à Teoria das Organizações ao conferirem uma relevância formal no ato de participação, sobretudo da Escola das Relações Humanas, do Progresso Organizacional, da Administração por Objetivos, da *Teoria Y* de Douglas McGregor (1980), da *Teoria Z* de William Ouchi (1987) ou mesmo dos trabalhos de Rensis Likert (1975), por oposição à Teoria da Escola Clássica e à Teoria da Administração Científica do trabalho, pensada por Frederick Taylor (1982) e por Henri Fayol (1984).

A evolução da escola pública de massas sofre profundas transformações com as políticas de expansão da educação durante o período pós guerra. A escola acaba por ser reforçada pelo paradigma da organização escolar que, no entender de Vicente (2004) se baseou numa matriz pedagógica composta pela ‘classe’, tanto no ensino primário como no ensino secundário, o designado ‘regime de classes’. Assim, (Barroso, 2022; p. 28) vem reforçar a ideia de uma instituição em crise, com exigência para o desempenho de novas tarefas, e cumprimento de múltiplas funções “(...) para que se desenvolva nas escolas uma dicotomia entre os domínios “pedagógico” e “administrativo” que se traduz muitas vezes na “pedagogização da administração”, na “burocratização da pedagogia”, ou mesmo na existência do “administrador como profissional” e que caracteriza o estatuto ambíguo dos reitores”.

Com a era pós-revolução industrial [Era do Conhecimento] emerge um novo período de transição, de onde surgiu a necessidade de auxílio às práxis organizacionais, no sentido de as tornar capazes de dar resposta às exigências administrativas das escolas e que carecem de teorias que contribuam de forma eficaz para a evolução das inúmeras e dispare práticas de gestão e administração (Chambel & Curral, 2014; Chiavenato, 2000; Bruce & Nyland, 2011): a Teoria da Administração Científica do Trabalho, Teoria Clássica, Teoria das Relações Humanas e a Teoria da Burocracia.

1.2. Teorias e Organização Sistémica da Gestão Educativa

Com a publicação da obra de Querino Ribeiro, *‘Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar’*, no ano de 1952, clarificou-se uma dupla preocupação em torno das teorias sobre a organização e administração escolar.

Por um lado, pretendia abranger-se novos conceitos de escolarização e administração educativa a novos domínios, por outro lado, pretendeu gerar uma nova teoria sobre administração escolar Ribeiro (1952a).

À luz destas preocupações, e baseado nas Ciências Sociais, o autor transpôs um enfoque para um conjunto de definições e conceitos que se delimitavam a um modelo teórico restrito a contributos disciplinares. Assim, o domínio da interdisciplinaridade é concebido como uma característica fundamental dos estudos teóricos dos designados ‘pioneiros da Administração Escolar’ de que resulta a construção das teorias sobre o pensamento administrativo com uma “[...]”

estreita relação entre a estrutura formal da sociedade e a estrutura formal da escola, as características tradicionais da organização escolar vigente na época com a lógica racional burocrática dominante nas organizações sociais”(Ribeiro & Machado, 2007, p. 13).

Ribeiro (1952) também se refere à ideia de construção de teorias, bases e princípios sustentados em referências teóricas dos grandes pioneiros da Gestão Administrativa (Taylor, 1911; Fayol, 1916; Ribeiro, 1952b) ao entenderem a organização segundo uma interpretação assente num sistema aberto a múltiplos níveis de interação com o meio envolvente.

O mesmo autor decide ainda pela divisão dos ‘procedimentos da Administração Escolar’ numa tripla dimensão, que, apesar de distintas se complementam no processo de escolarização com recurso:

- ♦ ao planeamento através da previsão, organização do processo de escolarização e tomadas de decisão sobre as ações futuras;
- ♦ procurando comandar e assistir o processo em execução;
- ♦ através do ato de mediação escolarizada e verificação da compatibilidade entre os resultados e os objetivos;

As três fases, cumulativamente com as respetivas funções verificam a inequívoca influência de Fayol (1916) relativamente à sua opinião sobre o processo administrativo elaborado por Ribeiro, ao corroborar a ideia de que “os progressos alcançados na organização e na administração do ensino e o aumento da responsabilidade da escola se devem, em parte, aos avanços científicos na Biologia, Psicologia e Sociologia” (Ribeiro & Machado, 2007 p. 17).

Já nas décadas de 50 e 60, o biólogo Ludwig Von Bertalanffy apresentou os fundamentos da Teoria Geral de Sistemas (TGS) como uma abordagem interdisciplinar que procurou orientar a interação e o desenvolvimento ordenado com as ciências e não demorou muito para que este paradigma revolucionasse o modelo de gestão e mudança de perspetiva sobre o estudo das organizações.

Deste modo, a escola clássica enquanto ‘empresa educativa’ aparenta ser uma imitação e decalque da Teoria da Administração Científica desenvolvida por Taylor, da Teoria Clássica de Fayol e da Teoria da Burocracia de Weber.

1.2.1. Teoria da Administração Científica do Trabalho

A teoria da Administração Científica do Trabalho apresenta-se como uma visão sistémica das organizações que promovem o ideal e deferência precisa na realização das ‘coisas’ [*one best way*], ao atribuir uma recompensa ou penalização pelo desempenho do exercício do dever (Chambel & Curral, 2014). Segundo Taylor, os Princípios da Teoria Científica de Gestão, tornaram-se executados de forma ampla e a cooperação resultante entre trabalhadores e administradores derivou para uma evolução de trabalho em equipa.

A teoria, remonta ao século XIX e foi proposta nos EUA por Frederick Taylor que aspirava obter o máximo rendimento e lucro das organizações com o mínimo de perdas de tempo e redução de despesas, conduzindo o poder administrativo a uma eficiência institucional Chiavenato (2000) de modo a alcançar os objetivos organizacionais através da relação entre a manutenção do sistema interno e uma adaptação ao sistema externo, entendidos como um problema complexo, consequência das múltiplas relações com os parceiros e *stakeholders* da organização Chiavenato (2009).

Atualmente as escolas também assumem o mesmo modelo organizacional pois continuam a afirmar-se e a perpetuar uma mentalidade baseada nas antigas linhas de produção e num ensino mecanicista, linear implícito a todos quantos se sujeitam a um paradigma da memorização e reprodução de conhecimentos ao vislumbrar-se como um currículo linear, estático e acabado (Morgado et al., 2020; Lima, 2019; Morgan, 2006).

1.2.2. Teoria Clássica

Nas décadas de 30 e 40 as reações e esforços anti-taylorismo, por oposição ao sistema mecanicista e ação das “relações humanas”, não sortiram efeito relativamente a uma melhoria das questões do poder, acabando por a teoria racionalista clássica da organização científica ignorar completamente esse mesmo problema [do poder] (Acia & Crozier, 1963).

Idealizada por Henry Fayol, a teoria clássica procura maximizar a eficiência organizacional através da visão do ‘Homem Económico’ firmando-o como um ser humano com enfoques racionais assentes nos pilares essenciais como é exemplo a [divisão do trabalho] que parte do pressuposto que um melhor desempenho das funções é resultante de uma boa especialização, da

autoridade, disciplina, unidade de comando e de direção, subordinação dos interesses individuais, centralização, remuneração, equidade iniciativa e espírito de equipa.

Chiavenato (2000) analisa os estudos provenientes de Henry Fayol e considera de extrema importância a inclusão de todos os sujeitos e setores que constituíam parte de um todo para atingir objetivos, e continua referindo que, o efeito da ideia de Fayol só seria “[...] alcançado por meio da racionalização do trabalho e no somatório da eficiência individual” (Chiavenato, 2000, p. 80).

1.2.3. Teoria das Relações Humanas

George Elton Mayo foi o principal representante da teoria das relações humanas, que vigorou entre o período de 1923 e 1930. O seu pensamento regia-se por uma valorização do homem enquanto pessoa e não enquanto máquina (Monego et al., 2021) e a teoria surge contrastando com a teoria da Administração Científica e da Teoria Clássica, cujo foco deixa de se centrar na tarefa / organização e passa a focar-se sobretudo nos sujeitos.

Mayo considera os gestores como uma ‘elite’ que possui toda a capacidade e direitos de organização e administração, cujo objetivo passa por defender uma humanização e democratização dos meios considerando a necessidade de haver uma recompensa do trabalho com incentivo monetário relativamente a um desempenho favorável das tarefas, isto é, as recompensas seriam atribuídas aqueles, cujos movimentos, energias e processos de pensamento se apresentam congruentes com as tarefas, sendo que, os trabalhadores deveriam adaptar-se corporal, cognitiva e emocionalmente ao trabalho.

A teoria das Relações Humanas parte da ideia de que é necessário eliminar os comportamentos estandardizados como fator influenciador do processo produtivo a que se agregam as condições sociais e diferenças pessoais que exigem tratamentos especiais e cuidados adequados Chiavenato (2000). É neste sentido que, Mayo atribui à ‘elite’ um autoritarismo latente que garanta um ambiente de trabalho saudável e produtivo, oferecendo suporte e capacitação aos profissionais envolvidos no processo (Bruce & Nyland, 2011), pois a verdadeira motivação por trás da teoria de Mayo estava no controle psicológico dos trabalhadores, contrariamente ao pensamento defendido por Taylor que apoiava melhorias no salário e das condições dos trabalhadores. Portanto, todo o processo relacional era orientado por práticas discursivas que

oscilavam entre a escolha lexical, discriminando pessoas com características específicas e sujeitas a uma transferência de instruções e ordens.

1.2.4. Teoria da Burocracia

Max Weber criou a teoria da Burocracia da Administração nos anos 40 e define-se como uma teoria sociológica. Chiavenato (2000) procura desenvolver um modelo racional baseado na adequação dos meios aos fins para concretização dos objetivos. O seu princípio constitui uma preparação eficiente por excelência ao colocar um enfoque na estrutura organizacional adotando uma hierarquia racional na organização das práticas humanas baseada no racionalismo ao manter a ideia das estruturas mecanicistas, desde a organização científica do trabalho até às linhas de montagem fabril. Esta teoria organiza-se de um modo formal através da conceção de regras e hierarquias de desempenho de funções, aperfeiçoamento dos cargos, tornando o processo de avaliação mais justo e transparente.

Na teoria de Weber cada época é caracterizada, não só por um sistema político específico, mas também por uma elite no seio de uma cultura que desenvolve um aparelho administrativo que serve o autoritarismo e mantém a comunidade nessa educação.

A teoria acabou, mais tarde por ser designada por “*Staff*” do [Inglês] uma vez que descreve um estabelecimento administrativo que serve de base à comunidade regida por um modelo educativo, administrativo e cultural.

Para Weber, a burocracia passa por ser o único processo que organiza de forma eficiente um elevado número de pessoas e como consequência leva à expansão do crescimento político e económico, todavia o facto de a organização se apresentar de forma racional não significava que todos os seus intervenientes se identifiquem, relativamente às respetivas aspirações e objetivos pessoais. Pelo contrário, quanto mais racional e burocrática for a organização, mais os seus participantes se tornam engrenagens dessa estrutura.

Como refere (Chiavenato, 2000, p. 320) o tipo ideal de estrutura burocrática de Weber “trata fiel e integradamente a diversidade e a variação do fenómeno real que ocorre nas organizações” e caracteriza-se pela previsibilidade da sua ação contribuindo para a aquisição de uma maior eficiência organizativa”.

Relativamente às teorias da Organização Sistémica, cada uma admite um entendimento próprio, logo, para que haja um parecer sobre a sua amplitude, torna-se necessário ajustar as diversas abordagens, na perspectiva de se encontrar uma visão mais sistémica e complementar sobre cada teoria.

A escola enquanto organização complexa e sistémica (figura 2) assume mudanças continuas na procura de desenvolver as melhores políticas educativas para o progresso efetivo da qualidade do ensino e, neste sentido reportamo-nos a ideia de Bolívar quando defende que “(...) *a escola precisa de romper com a “dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje*” (Bolívar, 2005, p.862).



Figura 2- Organização Sistémica

Fonte: Autora Adaptado de Chiavenato (2014)

2. Modelos e Princípios da Organização e Administração Escolar

Começamos por expor o conceito de ‘modelo de gestão escolar’ interpretando-o como um modelo teórico de conteúdos e orientações genéricas em torno de evidências da administração e gestão do sistema escolar que se configuram como potenciais referências, implícitas / explícitas nos procedimentos de elaboração comum aos modelos de gestão Lima (1996).

Enquanto modelos teóricos, adotam um carácter geral e latente não subordinados às ações e práticas organizacionais realizadas integralmente, mas representam possíveis, alternativas da estrutura social e dos modelos de administração escolar. Segundo, Lima (1996) e Gatti (2020) os

modelos teóricos de referência, interpretados como modelos de análise das organizações escolares, permitem a realização de leituras e ensaios descritivos e explicativos das organizações escolares.

Neste entendimento, encontramos evidências teóricas da escola enquanto “Organização Burocrática, como Arena Política, como Cultura, etc.” (L. Lima, 1996,8), ao adotar modelos normativistas e/ou teorias que propõem princípios organizacionais e prescrevem soluções, [que nos dizem como devemos administrar e organizar] com base em filosofias e em valores frequentemente desdobrados em métodos e em técnicas de administração e gestão. Portanto, nesta situação, somos confrontados com teorias organizacionais, escolas de pensamento, doutrinas gestionárias ou sistemas de administração que destacam de forma normativa a escola do ponto de vista da Teoria da Contingência, do Desenvolvimento Organizacional, da Gestão por Objetivos ou do Planejamento Estratégico, etc.

Para Libâneo (2001), o modelo de abordagem sobre as teorias e práticas de gestão educativa baseiam-se sobretudo em doutrinas provenientes de contextos organizacionais típicos da manufatura com origem nos Estados Unidos da América, local de onde decorreram os trabalhos originais de gestão escolar e que podemos delimitar a uma tripla visão:

➤ Visão funcionalista ao conceber a educação como um dos principais modelos da concepção organizacional da sociedade. Reforçada por um lado, pela ideia de uma função primordial, preterida e visível ao nível da escolarização, por outro uma visão complementar decorrente de exercícios ocultos e não deliberados, no sentido de incutirem nos alunos formas de ‘inculturação’, sobretudo ao nível de valores individuais.

De acordo com a lógica funcionalista, o poder e a autoridade são exercidos de forma unilateral e o modelo educacional acaba por permitir aos alunos o desempenho de distintos valores e atitudes funcionais perante a sociedade, onde os teóricos do antagonismo encaram a educação como um processo que incrementa a desigualdade social (Gregório, 2015; Lima, 2021; Demo, 1985).

A concepção técnica científica revê-se também no modelo taylorista e fordista que defendia uma hierarquia de funções baseadas na lógica dos meios de produção e do trabalho, a par da eficiência das tarefas escolares. Ribeiro (2018) define estas funções numa perspetiva tripartida dos períodos que estruturam a organização e a evolução da visão técnico científica:

a) Período Clássico que vai, até 1920, de onde se destacam os estudos de:

- *F.W.Taylor*, ‘o pai da gestão moderna’ defendendo a teoria mecanicista, que concentra o poder decisório numa esfera de topo administrativa e vê as demais ‘peças’, que não necessitam de perceber o que se vai passando. Neste pensamento surge a ideia de competição como a chave do sucesso, não havendo espaço para flexibilização de tempos e espaços e ainda menos para uma clareza entre grupos de trabalho.
- *Henry Fayol*, para quem o objeto da teoria clássica da administração se centra na estrutura organizacional, que vê o Homem Económico na procura da máxima eficiência dos elementos estruturantes da organização, *e.g.* funções técnicas, comercial, financeira, segurança, contabilidade e administração (Gregório, 2015; Bizerra, 2017) e cujos princípios básicos se relacionam e se complementam com os princípios de Taylor, através da divisão do trabalho, autoridade e responsabilidade, unidade de comando, unidade de direção, disciplina, prevalência dos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade dos funcionários, iniciativa, espírito de equipe (Chambel & Curral, 2014; Ribeiro, 2018; Vicente, 2004).
- *Max Weber* procura a racionalidade prática para atingir a excelência e a construção de um sistema administrativo. Criou a teoria da burocracia, que normalmente entendemos como um amontoado de papeis e processos, todavia na teoria de Weber existe um entendimento oposto. Coloca um enfoque na estrutura organizacional de uma forma detalhada para explicitar as atividades a realizar. Adota uma hierarquia na organização das práticas humanas que se baseiam no racionalismo, sustentando a ideia das estruturas mecanicistas, desde a organização científica do trabalho até às linhas de montagem fabril.

b) Período Humanista, compreende a época entre 1930 e 1950.

Fase em que se recupera a ideia do homem e das suas carências, desejos, objetivos e rejeição das regras e tendência perante uma atitude mais informal. Esta fase é marcada pela teoria desenvolvida por Elton Mayo (1880-1949) que coloca ênfase nas relações humanas com valorização para fatores psicológicos na eficiência do trabalho.

Para além de Elton Mayo também os pensadores A. Maslow, K. Lewin, J. Moreno, R. Likert e McGregor se destacaram pelos seus contributos científicos em oposição às teorias organizacionais do trabalho, que mais tarde viriam originar a Teoria Comportamental e a Teoria do Desenvolvimento Organizacional (Chambel & Curral, 2011).

c) Período Neorracionalista, movimento cultural situado entre os séculos XVI e XIX.

Emergiu a partir do momento que se começou a olhar a estrutura organizacional centralizada num modelo fechado e reflexivo em torno de um exercício interno e desconectado com a teoria da mecanização Bizerra (2017). Para além, de uma doutrina gnosiológica ou doutrina do conhecimento, o racionalismo é perspectivado segundo uma premissa cultural global e foi interpretada como uma das correntes filosófico-científicas do homem da Idade Moderna, numa face *to face*, entre os liberais e os progressistas.

Frente aos liberais, posicionam-se os progressistas que ponderam os aspetos sociopolíticos do ensino. Neste âmbito, perspectiva-se uma pedagogia emancipadora e libertadora assente num elo comum que se baseia no antiautoritarismo e valorização da experiência, numa autogestão, produzida a partir de troca de ideias, reuniões e sufrágios. A pedagogia libertadora destaca que o contexto escolar deve estabelecer uma relação entre pares (professores/ alunos), afastados pelo domínio de conteúdos curriculares e aprendizagens.

A expectativa da pedagogia libertária direciona-se também, no sentido de a escola transformar a personalidade do aluno caracterizando-o como autogestionário. Estas organizações possuem ainda sistemas e estruturas que permitem que funcionários de todos os níveis trabalhem de forma colaborativa e aprendam continuamente a organizar-se de forma cooperante de acordo com uma:

i) Visão autogestionária

O Decreto-Lei nº735-A/74 de 21 de dezembro, possibilita retomar um centralismo burocrático e o controlo da administração das escolas. Estabelece um novo modelo organizacional através da criação do Conselho Diretivo, do Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo. A organização e administração escolar, passa a ser regulada, através da prática de substituição da autogestão e por um sistema democrático, apanágio do período revolucionário.

Assume-se uma responsabilidade coletiva com ausência de uma gestão centralizada e reforço da atividade participativa de forma direta e igualitária a todos os membros da instituição. (Libâneo et al., 2007, p. 1) considera ser uma gestão baseada na “auto organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções que rejeitam as normas e sistemas de controle, acentuando a responsabilidade coletiva (...), com ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas”.

ii) Visão democrático participativa

A gestão democrática participativa envolve uma liderança efetiva no sentido de participação comum para construção e definição de projetos, planos, visão e missão da escola, assim como, na sua edificação enquanto organização aprendente. Todavia nem sempre significa, inevitavelmente, que se vivencie um ambiente democrático ainda que exista uma gestão expansiva. O modelo de direção colegial dissolve as responsabilidades, mesmo quando o diretor a transforma num paradigma de gestão unipessoal, modelarmente piramidal, o que indicia que, não há necessidade de se prestar contas dos próprios atos, a menos que subsistam situações de irregularidades.

A implementação de um modelo de gestão empresarial para a escola pública assenta na premissa das empresas serem capazes de desenvolver e aplicar técnicas de gestão inovadoras e de se desenvolverem com provas dadas. Numa analogia (Libâneo et al., 2007, p. 237), entendem a gestão democrática participativa como um “elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão, os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas”. Perceciona-se a existência de uma priorização da ‘ação organizadora’ em detrimento do ‘ato de organizar’ considerado de extrema relevância face à atuação da comunidade escolar em prol do procedimento de tomada de decisão, incitamento à elaboração de objetivos e dinâmicas comuns na consecução de atos de organização. Este modelo de gestão democrática assume uma relação fundamental entre o órgão de direção e a restante comunidade educativa no sentido de concretização de objetivos comum e o autor reforça também a ideia de que se procura “objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais” (J. C. Libâneo, 2001, p. 237).

2.1. Reconfigurações e Reiteraões da Escola Tradicional

No século XXI vive-se um modelo de gestão democrática centrado num modelo de proximidade à família e à comunidade perspetivando-se a promoção de um ensino de qualidade e maior eficiência dos processos e estrutura escolar. Neste sentido “muitos investigadores pensam, refletem, interrogam-se sobre a eficiência, a justiça e justeza, a equidade dos modelos escolares institucionalizados” (Baptista, 2018, p.128) onde, as teses que corroboram a ideia de gramática escolar tradicional se confundem com as suas origens, no que respeita a um melhor entendimento

em torno do sistema que tem vindo a adotar um paradigma assente em princípios elementares como:

- a) Participação ativa;
- b) Transparência;
- c) Igualdade;
- d) Colaboração e respeito;

O processo de massificação escolar acontece paralelamente à mudança organizacional da escola estando o sistema de democratização do acesso à educação balizado pela passagem de um modelo elitista para um modelo massas, resultando o alargamento do sistema educativo. A transição acontece não só como consequência da vontade política encorajadora do modelo educativo, mas também devido a um aumento crescente na procura de elevados níveis do ensino por parte dos que se coligam à via educativa e promessas de desenvolvimento, mobilidade social ascendente e intimam à igualdade de oportunidades.

Em Portugal, tal como noutros países, procurou responder-se a esta realidade, “*escola para todos*”, através de uma sucessão de reformas educativas, que pareceram incrementar os sinais de crise e de mal-estar no sistema de ensino, sobretudo no que tange às políticas educativas, refinando a urgência e credibilidade da escola e o valor das aprendizagens Lima (1998).

Assim, a forma como as escolas passam a estar organizadas acaba por influenciar naturalmente a forma como se ensina, o que se ensina e como esperamos que os alunos aprendam. Mudar o paradigma escolar resulta pois em mudanças no ensino / aprendizagem ao evidenciar uma forma lógica e conectada às duas teorias.

Quanto mais se analisa o procedimento organizacional à luz das reformas na educação e dos esforços de reestruturação escolar, mais nos parece que as duas afirmações não estão ligadas coerentemente e neste entendimento, ficamos vinculados a uma visão da escola enquanto espaço complexo e desagregado, sujeito a um ambiente condutor de uma valorização e produção de conteúdos que, alcance as metas escolares sem qualquer tipo de frustração ou constrangimento. A escola tradicional, que por oposição à escola moderna mantém o conteúdo no centro da aprendizagem (escola conteudista) onde “os alunos tinham mais zelo tanto pelo ensino quanto pela educação pessoal” Hélio (2008).

O papel fundamental da escola pretende assim instruir e transmitir conhecimentos, de forma a dilacerar a ignorância, funcionando como um antídoto para solucionar o problema da

marginalidade educativa. Neste pressuposto, o processo organizacional tem-se centrado no professor, que possui a função exclusiva de transmissor do conhecimento, seguindo uma sequência lógica de fornecimento do acervo cultural aos alunos, Libâneo (2001).

Estava implícito que os alunos eram jovens trabalhadores e que precisavam ser compelidos a aprender no contexto de turmas padronizadas em tamanho, tempo, espaço e assuntos, cabendo a estes, o papel de passividade e de retenção de conhecimentos através da memorização.

A função controladora sobre as necessidades dos alunos e o processo avaliativo servia como meio para atribuir prémios e/ ou castigos ao “(...) incutir-se o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos (...)” (Aragão & Freitas, 2012, p.27). Atores passivos que seguiam atentamente as lições e realizavam as práticas lúdico didáticas disciplinadamente.

Práxis de um modelo arcaico e segregador que se inseria em continuadas e intrincadas lógicas da ação, na certeza de que “(...) em versões menos [artesaniais] do trabalho pedagógico, correspondem a perspectivas neo-liberais recentes.

Durante o século XX ainda vigoram “(...) as concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância que acabaram por se ir misturando com “*ideologias de salvação*” alimentando a ilusão da escola como lugar de “redenção pessoal” e de “regeneração social” (Nóvoa, 2002, p. 11).

Numa evolução diacrónica as práticas educativas e organizacionais foram definindo a teoria e o sentido de “escola” ao funcionarem como elementos estruturantes de uma gramática escolar que se concebeu de forma primorosa e inquestionável, pois tratava de forma natural um protótipo de organização escolar. Esta teoria assumia a crença cultural de um modelo de “escola real”, que moldava as escolas de uma maneira geral e assumia o poder em função de uma igualdade social.

Atualmente, o aluno tem sido visto como “um [cliente] e o professor como um [prestador de serviços]” (Barroso J., 2018, p.11).

O ensino quimérico exige, cada vez mais, que se coloca o aluno no centro do processo educativo. Os alunos trabalhem sozinhos e o currículo assente nas suas habilidades básicas. Os alunos acatam as informações dos professores como certas e são pesquisadas respostas pelos professores para aprovar as aprendizagens dos alunos. Este será o modelo que se preconiza num futuro próximo.

Para o século XXI o novo paradigma passará pela inserção de um modelo isolado das teorias pedagógicas através de uma desvinculação das práticas educativas tradicionais que

suscitam um desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino de forma utópica balizadas por um saber comum, com experiências curriculares estandardizadas.

Nesta conjuntura, rapidamente surgem críticas à pedagogia tradicional delineando diversas interpretações e ensaios do processo educativo, que se inicia com experiências restritas, mas que rapidamente se generalizam a todos os sistemas escolares e passam a ser encarados de forma paradoxal remetendo-se a anormalidade para um ato de normalidade do desenvolvimento humano, sabendo nós que os termos “desenvolvimento” e “humano” não são por si só sistemas fechados como os programas curriculares em si e sobre os quais Perrenoud (2001b) corrobora a ideia de que,

(...) num mundo onde a mudança se tornou um valor central, quem resistir abertamente desqualifica-se. É, por isso, necessário opor-se não à mudança, mas a uma reforma, não porque ela obriga a renovar os seus hábitos – a verdadeira razão, mas por que está mal concebida e não responde às necessidades (p.22).

3. O Modelo Educativo para o século XXI

O modelo educativo para o século XXI exige um pensamento “*thinking out the box*”, uma educação que premeie problemas abertos em oposição a opções alternativas, que se apresentem de forma livre, sem a obrigatoriedade de escolhas ponderadas. Um modelo pedagógico baseado em desafios perante um mundo onde as inovações tecnológicas ocorrem segundo o modelo de aprendizagem *hands on*. Exige-se novas metodologias de ensino que terão de evoluir para acompanhar a mudança e simultaneamente garantir que os alunos sejam bem-sucedidos no quadro da sociedade atual, sobretudo no âmbito da problemática da “identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade” (Martins, 2017, p.7).

A instituição escola, enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento de competências oferece assim uma experiência holística que permite aos alunos uma experiência de aprendizagem abrangente ao remeter para um conjunto diversificado de competências capazes de incutir o gosto pela aprendizagem. Permeia-se uma reconfiguração com o propósito de mobilizar múltiplas literacias que respondam às mudanças exigentes de uma nova era de imprevisibilidade e de mudança “A pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire” (Figueiredo, 2016, p. 815).

A nova gramática escolar assume pois um modelo de resistência ao adequar-se às exigências de desenvolvimento de um ambiente mais organizado e controlado, consequentemente assistimos a uma escola a dois tempos: por um lado, uma escola paradoxal que adquire significado atual, mesmo de uma forma embrionária que (Nóvoa & Alvim, 2021, p.3) expressam como a “metáfora da aceleração da história que procura dizer isso mesmo: apesar de não haver nada de novo assiste-se, de repente a um processo de aceleração e de profundas transformações” por outro, incorremos num sistema educativo assente numa gramática tradicional, que transporta consigo um modelo cultural em tudo contrário a uma mudança desejável para o século XXI, e para uma escola de futuro.

Se recordarmos a ideia sintetizada por Adolphe Ferrière no livro “Transformemos a Escola”, onde o Diabo desceu à Terra, (Nóvoa & Alvim, 2021b) apresentam a ideia de fazer desaparecer a “escola antiga” e surgir a “escola nova”, atenta às crianças, às suas motivações e aos seus interesse, onde se vislumbra a influência primordial do modelo educativo sujeito a uma multiplicidade de críticas que se expandem como “teias educacionais” a um fuso cronológico e a espaços de aprendizagem onde é permitido ao alunos pensar por si próprio e desenvolverem o seu pensamento crítico.

Neste processo de mudança somos desafiados a refletir sobre a escola e os múltiplos modelos de ensino/aprendizagem articulados e contextualizados num “subsistema não linear onde operam interesses múltiplos” (Palmeirão & Alves, 2018) e que emergem numa complexa organização de forma colaborativa e criativa, *e.g.* construindo “uma efetiva inovação educacional [evolução das representações, das identidades, das competências, dos gestos profissionais e da organização do trabalho]” (Alves & Cabral, 2021, p.15) parafraseando, (Perrenoud, 2000).

Corroborando a ideia do filósofo, Jacob Klein, autor de *On Liberal Education* o desígnio da escola liberal para o século XXI não assenta numa transmissão de conhecimentos e informações, pelo contrário, sujeita o aluno a uma investigação compelindo-o a pensar por si próprio. O modelo de Escola Nova deve ser coerente com o momento que vivemos e começa a emergir uma era, que Pink designou por "era conceptual" valorizando a criatividade, o espírito crítico, a racionalidade, com alunos mais criativos e reflexivos. Uma era direcionada para um ambiente VUCA (Bob Johansen, 2012, p.46), caracterizado pela elevada “volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade”.

Nesta ambivalência, e na lógica escolar torna-se fundamental assumir uma gramática adequada ao século XXI, direcionada para uma escola do futuro onde se valorizem, não só as práticas do digital, mas também humanas, que agrega uma conquista de valores e onde “(...) os docentes planificam em conjunto, conversam sobre a sua prática profissional e partilham as suas vivências” (Alves & Cabral, 2021, p.122).

Neste contexto, a gramática do século XXI “rompe com os cânones tradicionais de ensinar no intuito de garantir a liberdade de crescimento e desenvolvimento pessoal, de acordo com uma matriz educacional e cultural comprometida e cooperante com os princípios das sociedades educadoras” (Palmeirão & Alves, 2018, p.6). Uma gramática atenta às necessidades de incutir aos “novos” nativos digitais um mundo de tecnologia, que olha para o futuro e para o processo de ensino aprendizagem com obrigatoriedade de adequar as práticas escolares nesse sentido. Defende-se a implementação de escolas inovadoras como espaços e salas que se caracterizem pela adoção de novas metodologias de ensino que promovam novos desafios e transformações com abertura a espaços facilitadores e motivadores para as aprendizagens.

3.1.A Organização Escolar no Período de Pandemia

A pandemia foi causa de proeminentes mudanças sociais e educativas. Num estágio inicial o regresso às atividades escolarizadas tornou-se numa adaptação, movimento e dinamicidade de múltiplos cenários de ruturas com o tradicional modelo organizacional e cultural. É tempo de mudar o que há a mudar e manter o que há a manter de forma estruturada e holística, uma vez que, já “Não era possível prolongar a prisão domiciliária. Era inevitável o regresso a uma escola presencial” referiu Alves (2020).

A mudança estratégica conduziu a escola a uma apropriação cultural e organizacional em prol de uma viragem para o século XXI, sendo certo que, o modelo de ensino que vigorou até final do século passado (XX) se encontrava desalinhado com o paradigma atual. Em boa verdade, esta mudança foi, não só necessária, como também inevitável, e a transição para o ensino remoto de emergência, tornou-se marcante no que respeita à adaptação “(...) para a educação digital de qualidade” (Moreira & Schlemmer, 2020, p. 7). É neste sentido que o relatório produzido pela UNESCO (2017) coloca no centro da discussão política e educativa a importância e a urgência da inclusão de todas as crianças, ao referenciar uma procura de respostas e soluções que possibilitem

diminuir as barreiras à aprendizagem, a partir de experiências em ambientes promotores de aprendizagens significativas e de sucesso educativo UNESCO (2017).

Todavia, não é de igualdade de tratamento que falamos Perrenoud (2001), mas sim de uma preocupação com a equidade que deve estar na base dos processos de construção das políticas e das práticas pedagógicas Cosme (2020) identificadas historicamente no âmbito das políticas públicas educativas como: *igualdade de acesso* (o direito de todos à frequência da escola independentemente da sua origem) , *igualdade de tratamento* / recursos (a prestação a todos de igual serviço educativo), estabelecidas num fortalecimento das condições escolares dos alunos mais desfavorecidos (dar mais aos que têm menos), conhecidas no meio escolar como políticas de “*educação compensatória*” ou de “*educação prioritária*”, identificada como as “zonas de intervenção prioritária” e de *igualdade de resultados e competências*, ou seja , um “resultado” da interação de todas as variáveis sociais e escolares. Condicionante simultânea às interações, que surgem como um conceito de equidade ao abranger os resultados e as condições de consecução dos mesmos.

De facto, esta fase cinzenta declinou o modelo de ensino tradicional e vislumbra-se um novo paradigma no sistema e políticas educativas. Uma nova mudança, cujas metamorfoses incorrem em múltiplos cenários (Sander & Canarim, 2021):

➤ Cenário Organizacional - Período conturbado para diretores, professores, alunos e encarregados de educação. O processo disruptivo e a rápida alteração para a modalidade de ensino remoto tiveram enormes implicações na pedagogia e profissionalismo do corpo docente durante a pandemia pela COVID 19.

Foram criadas redes de apoio com orientação metodológica para a preparação de aulas online e foi disponibilizada uma vasta gama de conteúdos em ‘*free open access*’, possibilitando aos alunos oportunidades de realização das aprendizagens num rápido período de tempo, com recurso a desafios e adaptações colaborativos, que os obrigou a sair do seu mundo de conforto.

➤ Cenário Político – Abrange a concretização de atividades escolarizadas no atual cenário político partindo-se de uma dimensão complexa que envolve distintas perspetivas e aponta a necessidade de estabilização de um processo democrático e inclusivo “(...) para todos os profissionais da educação, revelando sinais de conquistas” (Silva et al., 2021, p. 5).

O período pandémico, foi de facto, uma fase geradora de desafios e reinvenções, por parte dos governos forçados a implementar medidas restritivas, por vezes até constrangedoras dos

princípios fundamentais da democracia, como forma de transparecer alguma polarização em termos de orientações ideológicas e partidárias (A. Rodrigues et al., 2021).

➤ Cenário Cultural - O modelo de ensino gasto ao longo de décadas incorre agora num novo paradigma tecnológico, organizacional e pedagógico. O modelo ‘cheio de conflitos geracionais’ com interesses e objetivos diversos e adaptativos a todo um contexto consumido por questões culturais, no sentido da diversidade e que alguns pensadores separam por gerações, de acordo com as características temporais (Segantini, 2014; p.7). As gerações X e Y.

A **geração X** que abrange os sujeitos nascidos entre 1980 e 2000 e que evidencia cinco características:

- 1-Interesse permanente e conexão simultânea com diversas mídias;
- 2-Facilidade de adaptação a mudanças;
- 3-Foco na imaginação e na criação;
- 4-Valorização do individualismo;
- 5-Dificuldade para lidar com restrições e limites;



Figura 3- Conflito Geracional

Fonte: (Segantini, 2014; p.7)

A **geração Y** representativa dos nossos alunos (do século XXI) e que (Nóvoa & Alvim, 2021c, p. 3) caracterizam como a geração ‘Polegarzinha’, “que habita o mundo teclando com os dedos”. Aquela que cresceu com acesso fácil à tecnologia e enfrenta estados de desmotivação para aprender com os modelos e meios que lhes são sugeridos e vinculados à instituição escola.

De facto, em termos culturais o contrato estabelecido entre a escola e a sociedade do século XIX caducou e deve agora ser ‘revisto’ face à sua caducidade imposta pela COVID 19. É um modelo que já não serve os ‘interesses’, não se perspetiva a educação se não se valorizarem as diferenças que levam ao crescimento de um espaço fragmentado e separado.

• Cenário Tecnológico - A implementação do ERE incorreu numa cultura do digital. Na comunidade educativa, em particular, e na sociedade portuguesa em geral. A transição do ensino presencial para o ensino remoto ocasionou uma resistência ao novo pelos estudantes, não habituados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a que se associaram dispares dificuldades financeiras, conjugadas com a dificuldade de acesso à Internet, (Berg et al., 2020).

Para Nóvoa (2014) as escolas, tal como as conhecemos deixarão de existir. No seu lugar haverá centros de aprendizagem que funcionarão sete dias por semana, 24 horas por dia (p. 175).

A pandemia incrementou o recurso à utilização das novas tecnologias em diversas áreas da sociedade e as escolas passaram a utilizar os recursos tecnológicos como estratégia pedagógica. Assim, as barreiras, até então existentes, entre o ensino presencial e o ensino virtual acabaram por ser ultrapassadas, dando lugar a uma nova linguagem designada de ‘educação híbrida’ Lilian Bacich (2019) resultante de uma combinação entre as inovações tecnológicas e pedagógicas num ambiente que oscila entre o presencial e o remoto, permitindo um aperfeiçoamento dos recursos online com o desenvolvimento de metodologias educacionais.

Tratou-se de uma modalidade de ensino que recorreu a vários dispositivos computacionais para propiciar a aprendizagem de competências com alguma qualidade. Neste período, a mudança de práticas organizou-se com recurso a horários flexíveis e prazos de entregas de trabalhos agendados previamente. A possibilidade de se estudar em casa ou em qualquer outro local escolhido pelo estudante também permitiu a sua organização, tanto para cumprir as suas obrigações académicas como para se dedicarem às atividades de lazer e entretenimento *e.g.*, os efeitos na motivação dos alunos variavam fortemente entre a utilização da tecnologia numa sala de aula (através da interação com o professor) ou da tecnologia para ensino remoto (sem interação presencial com o professor).

As dinâmicas permitiram a realização de aprendizagem autónoma e assente nos pilares fundamentais e elementares da educação elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, liderada por Jacques Delors:

- *aprender a fazer*, fortalecendo a capacidade de utilização de novos conhecimentos e conceitos teóricos através da ação sobre meios envolventes;
- *aprender a conhecer*, através da aquisição de instrumentos de percepção;
- *aprender a viver juntos*, mas separados, valorizando o aspeto cooperativo e transversal em detrimento do individual e autónomo;
- *aprender a ser*, ao questionar à integração de todos os princípios da educação assumidos como corolário que remete para uma formação integral e proativa das crianças e jovens.

• *Cenário Pedagógico*

Num ambiente de resiliência interpelamo-nos a olha a sala de aula como um “ecossistema social, onde a estrutura e as dinâmicas demandam mudanças acentuadas pelo clima de transitoriedade” (Alves, M.; Araújo, 2021, p. 12), na procura de contributos para uma escola (re)conciliadora.

As dinâmicas, resultantes dos avanços no digital, oriundos da sua natureza sistémica, trespassam todas as áreas da sociedade, o que sujeita o contexto educativo a uma situação de emergência, pela ausência de políticas educacionais e pelo inadequado contributo e ligeireza para se repensar e olhar de forma distinta para os problemas que surgem e coexistem no campo educativo.

O grande desafio do atual modelo pedagógico passa, não só por desenvolver as competências dos professores para as didactologias de nova geração e o reconhecimento dos currículos escolares com recurso regular a uma linguagem do digital, mas também construir as aprendizagens de forma orgânica em contextos culturais interativos e com recurso ao uso das tecnologias digitais que Figueiredo (2016) designa por ‘*Design de Contextos de Aprendizagem*’ e define como (p. 813):

um conjunto coerente de fatos, circunstâncias e pessoas que acompanham e concretizam uma situação de aprendizagem o que acontece, para e por que acontece, onde acontece, como acontece, quando acontece e a quem acontece.

A crise veio ajudar ao desenlace do processo e antecipou o futuro das políticas educativas que se vinham aligeirando ao longo dos anos, fazendo emergir a expressão de (Nóvoa & Alvim,

2021, p.3) como a metáfora da precipitação histórica ao mencionar que, “apesar de não haver nada de novo, assiste-se, de repente, a um processo de aceleração e de profundas transformações”.

Num processo progressista e através de novas metodologias, sobretudo, na ótica digital, as políticas pedagógicas alavancaram as práticas que passaram por uma maior focalização de proximidade na relação professor aluno, de modo síncrono, numa mudança comportamental e atitudinal por parte dos professores para não perderem a mútua ligação, mantendo as estratégias e fazendo surgir os resultados.

3.2. Políticas Educativas em contexto de pandemia

Como referência, à obra de Ivan Illich de há cinquenta anos “*Sociedade sem Escolas*”, este parece ser um presságio que anteviu o período cinzento que atravessámos nos últimos tempos pela COVID 19 e que, tal como no livro, foi uma “(...) fatalidade, uma inevitabilidade (Nóvoa & Alvim, 2021, p.11) que veio afirmar a acomodação de muitas propostas de Ivan Illich como se tivesse antecipado o que, agora, nos está a suceder.

E ... o que está a suceder?

- É o tempo em mudança, a transformação na escola, na educação e nas aprendizagens que há muito se desejam!

Hoje, mais que nunca, temos noção que é necessário atuar de forma emergente sobre o decurso da humanidade e preservar o planeta de novos colapsos (F. M. Reimers & Schleicher, 2020) e essa ação deve ser realizada a longo prazo e aliada com um pensamento estratégico, a começar no espaço escolar. Hoje temos consciência de que “Se alguma coisa nos uniu ao longo do último ano e meio, foi o nosso sentimento de vulnerabilidade em relação ao presente e de incerteza em relação ao futuro”. (OECD, 2022, p. v)

A educação foi, de facto, um sistema frágil e revelou-se, com o pico da crise sanitária. “1,6 bilhão de estudantes foram afetados pelo encerramento de escolas em todo o mundo (OECD, 2022, p. 25) e os efeitos foram nefastos nos diversos sectores da sociedade: da religião ao desporto, da economia à política, da saúde ao ensino.

É sobre estes dois últimos cenários, que iremos realizar na nossa pesquisa, tendo como foco os efeitos negativos face ao processo disruptivo e à vulnerabilidade da situação social devido

ao aumento das desigualdades sociais, perdas de aprendizagens, falta de meios tecnológicos, proficiência digital (quase nula) e aumento, das taxas de pobreza Unidas (2020).



Figura 4: Políticas Educativas em tempo de COVID -19

Fonte: Autora

Direcionados pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 2º, que refere os Princípios Gerais do Sistema, os pontos 1 e 2 indicam que:

1-Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2- É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Da leitura à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro emerge um paradoxo político e ‘politizado’, que tornou evidente a falta de preparação da estrutura social e de liderança dos governos, que tentou a todo o custo minimizar o problema com apresentação de propostas difusas que geraram dúvidas e aumento de incertezas nos contextos educativos, sendo certo que grande parte das medidas adotadas se relacionaram com a suspensão das aulas presenciais, a implementação do ensino remoto de emergência, a utilização de diversos formatos de recursos e plataformas digitais (com ou sem uso de tecnologia), o apoio e comunicação à mobilização das comunidades educativas, e a preocupação com a saúde e o bem-estar integral de professores alunos e seus familiares.

Num período preliminar a Portaria 359/2019, de 8 de outubro veio decretar que todos os alunos, dos diferentes anos de escolaridade, deveriam permanecer confinados em casa mantendo-

se as escolas encerradas (Morais & Lunet, 2020). Este problema de saúde pública conduziu a sociedade portuguesa a uma dimensão caótica e complexa em termos sociais políticos, económicos e educativo, sendo “assegurado um conjunto de procedimentos, através da implementação, em cada unidade orgânica, de um plano de medidas que mitiguem a possibilidade de contágio, garantindo a segurança de toda a comunidade educativa” (DGEstE, 2021, p.1).

Neste cenário, o modelo e estratégias de ensino foram abruptamente reinventados (Peralta et al., 2021). Dirigentes, responsáveis políticos, pais, professores e alunos enfrentaram problemas preocupantes e esculpia-se a necessidade de repensar o futuro, incluindo uma apropriada articulação entre o ensino remoto e o ensino presencial, que incorreu hipoteticamente em perdas de competências, na dimensão pedagógica deixando assim, o currículo de “(...) fazer parte integrante das aprendizagens essenciais, pois a preocupação maior passou por não deixar ninguém para trás” (UNESCO, 2021, p. 45).

Face à rápida confirmação das desigualdades sociais, iniquidade e processo disruptivo, foi essencial criar um conjunto de mecanismos e orientações para os espaços escolares direcionarem, com sucesso o ensino e aprendizagem dos alunos, a par de uma criação de “estratégias, metodologias e instrumentos, no sentido de desenvolver e fomentar posições didático pedagógicas que vão de encontro às necessidades e motivações dos alunos”. (Alves & Cabral, 2021, p. 82).

Num procedimento resiliente, pensaram-se as políticas educativas num presente com aplicabilidade no futuro, tal como referem (Rhisiart et al., 2017, p. 11) “Olhando para o futuro é muito fácil pintar um quadro ainda mais escuro” e os “desafios recorrentes e retrocessos recentes, todos têm implicações para os mundos da educação e do ensino”

Neste sentido, a educação a distância revê-se como uma manifestação da promoção de proximidade virtual entre todos os membros da comunidade num espaço alicerçado nos contextos de aprendizagem e que se consubstanciam na diversidade social e cultural de proximidade para com a educação em rede.

Sendo, a COVID -19 reconhecida como a mais recente e significativa pandemia a acontecer na era digital, expôs naturalmente os modelos de ensino a profundas transformações digitais que remetem, paradoxalmente para a adoção de novas práticas tecnológicas no “novo normal” (Carroll & Lafferty, 2021) de oportunidades de deteção de lacunas e acelerar o processo de mudança do paradigma escolar.

No contexto educativo as medidas foram rapidamente tomadas pois as escolas como amplos espaços de convivência que geram aglomerados de população apresentavam-se como focos de fácil propagação do vírus Alves (2020a) consequentemente essas medidas de isolamento social incitaram a um processo disruptivo no modelo escolar durante meses, não só em Portugal, mas de forma abrangente em países de todo o mundo, onde a falta de estratégias eficazes relativamente às dimensões organizacionais, tecnológicas e essencialmente pedagógicas conduziu a enormes desafios e oportunidades para realizar aprendizagens, de algum modo significativas, eficazes e com qualidade Figueiredo (2016).

3.2.1. Medidas Públicas Internacionais

Desde a fase embrionária, a União Europeia (EU) tomou medidas para combater a disseminação do vírus tentando hostilizar a crise numa lógica de prioridade implementando medidas para combater a disseminação do vírus conforme (figura 5).

A partir do mês de março de 2020, os líderes da EU tiveram urgência e necessidade de se reunirem de forma mais regular para organizar esforços e manter compromissos ancorados em quatro prioridades de forma eficaz e eficiente (Europeu, 2020).

- limitar a propagação do vírus;
- assegurar o fornecimento de equipamento médico;
- promover a investigação sobre tratamentos e vacinas;

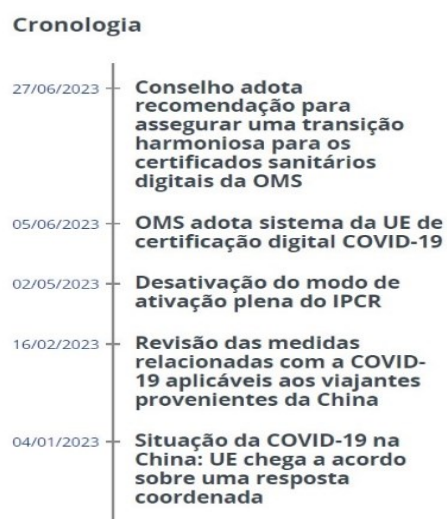


Figura 5: Medidas para Combater a Disseminação do Vírus

Fonte:(Europeu, 2020)

A Comissão Europeia propôs recomendações relativas a um quadro comum para a utilização, validação e reconhecimento mútuo da COVID-19, tendo em conta o tratado sobre o Funcionamento da União Europeia.

Foi assegurada uma definição e execução de todas as políticas e atividades da União Europeia sobre uma ação ampla e abrangente, nomeadamente o acompanhamento, o alerta rápido e o combate a ameaças sanitárias transfronteiriças graves e incentivo à cooperação entre os Estados Membros, a definição da política de saúde bem como a organização e prestação de cuidados de saúde (European Commission (2020)).

Também a OECD apresentou um conjunto de medidas públicas internacionais e recomendações, numa lógica de (re) organização do próprio sistema educativo que envolveu uma abordagem holística e reflexiva visando a melhoria, qualidade, eficiência e relevância da educação oferecida, a que (Alves, 2020, p. 120) associou um conjunto de advertências:

- i) a necessária e redefinição dos objetivos curriculares, definindo-se o que é “realmente” importante aprender / ensinar num período de distanciamento social;
- ii) a clarificação do papel do professor no suporte efetivo de aprendizagem dos alunos, combinando a instrução direta (à distância) e a orientação para uma aprendizagem autoguiada;
- iii) a garantia do suporte e apoio necessários, aos estudantes e famílias mais vulneráveis, fomentando a sua participação ativa na implementação destes planos educativos alternativos;
- iv) a relevância de se implementar um sistema de comunicação, adaptado a cada estudante, no sentido de um acompanhamento, de perto, da sua aprendizagem.

3.2.2. Medidas Públicas Nacionais

Em Portugal a Portaria 359/2019 de 8 de outubro veio decretar que todos os alunos dos diferentes anos de escolaridade deveriam confinados em casa mantendo-se as escolas encerradas (S. Moraes & Lunet, 2020).

As dificuldades para proceder à prática de novas políticas organizacionais e educativas foram múltiplas, devido à complexidade do processo educativo, todavia a implementação de diretrizes, modelos e estratégias serviram para minimizar as consequências da suspensão de aulas presenciais e facilitar a continuidade do ensino remoto de emergência que segundo (Magalhães, 2020, p.5) permitiu à atual modalidade de ensino assumir “(...) provisoriamente as

responsabilidades do ensino presencial”, sendo determinante virtualizar o ensino, convertendo-o num sistema educativo em formas de *homeschooling*.

Os desafios e constrangimentos foram-se agravando diariamente, sobretudo em termos de adaptação aos meios digitais e à forma como se procedeu a conexão em rede entre os diversos atores educativos, exigindo-se um especial *modus vivendi* da escola em Portugal.

O modelo de ensino careceu pois de clareza adequada sobre as tarefas instrucionais que ocorrerão face a uma mudança metamórfica ao demandar atos de resiliência e superação diários, novas proficiências e saberes perante um estado sujeito sucessivas (re)adaptação que se tornaram inconcebivelmente imutável Alves (2020b) perante os desafios e constrangimentos.

Numa tentativa de encontrar soluções, as dinâmicas instrucionais e pedagógicas envoltas no modelo organizacional são analisadas à luz de um paradigma compósito e holístico marcado por um referencial multifocalizado que discorreu sobre a mobilização de variadas lentes teóricas, possibilitando uma leitura de desafios futuros e orientação da escola, como local de aprendizagem, de relação e de desenvolvimento do gosto pelo ato intelectual em si mesmo, e na oportunidade de realização profunda de uma política educacional (Bolívar, 2005; Guerra, 1992).

Todas as circunstâncias acabariam por confirmar um conjunto de desigualdades sociais, dissemelhança, iniquidade perante um procedimento disruptivo que originou um conjunto de mecanismos e orientações em contexto escolares ao direcionarem, com sucesso o ensino e aprendizagem dos alunos, a par de uma criação de “estratégias, metodologias e instrumentos, no sentido de desenvolver e fomentar posições didático pedagógicas que vão de encontro às necessidades e motivações dos alunos” (Alves & Cabral, 2021, p. 82).

Tabela 1- Recomendações para diretores e professores em resposta à COVID -19

Fonte: (UNICEF, 2020b)

- Os diretores escolares devem adotar uma abordagem proativa;
- Uma estratégia educacional deve evitar perdas de aprendizagem;
- O bem-estar dos alunos e dos profissionais;
- Apoiar formas de organização que proporcionem aos alunos tempo para se envolver em oportunidades de aprendizagem compreensíveis e estruturadas;
- O papel dos professores é essencial para o sucesso da aprendizagem;

- É fundamental criar condições para que haja colaboração e aprendizagem profissional para os professores oferecendo-lhes acesso a recursos e plataformas online para colaboração;

- É essencial criar repositórios de referência com recursos educativos;

- As escolas oferecem vários serviços sociais, assim como refeições, aos alunos;

- Uma estratégia de comunicação é fundamental para ajudar a manter a coerência e a colaboração;

- A regulamentação precisa permitir às instituições de ensino a flexibilidade necessária para desenvolver respostas adaptadas à crise;

- Uma flexibilidade semelhante com relação a fundos e regulamentos permitiria apoiar formas inovadoras de educar os alunos durante a Pandemia;

- Devido aos impactos económicos causados pelo distanciamento social, os desempregados necessitarão de assistência para se reintegrarem no mercado de trabalho;

O quadro político relativo ao contexto educativo agravou-se em virtude do difuso curso das políticas sociais e consequente acesso aos direitos e garantias dos cidadãos. (Kemet & Paul, 2021) entendem que as medidas implementadas durante a pandemia, particularmente em relação ao isolamento e distanciamento social condicionaram o aspeto cultural decorrente da normal efetivação do paradigma educativo formal.

Neste contexto, as ações e medidas políticas, impostas pelo governo português estabeleceram diversas orientações decorrentes do:

- (Dec-Lei n.º 14-G/2020, 2020) “estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia pela COVID-19”. O Presidente da República declara o estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.
- (Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril), cuja regulamentação de execução é positivada pelo Decreto n.º 2-B/2020, de 2 de abril.
- Orientação n.º 006/2020 descreve as principais etapas que as empresas deverão considerar para estabelecer um Plano de Contingência no âmbito da infeção pelo novo Coronavírus Vírus.
- A DGEstE envia Orientações às Escolas para a elaboração do Plano de Contingência positivado no Despacho n.º 2836- A/2020, de 02 de março.

- O Presidente da República renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública (Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril), cuja regulamentação de execução é positivada pelo Decreto n.º 2-B/2020, de 2 de abril.
- Publicação do Decreto do Presidente da República n.º 20-A/2020, de 17 de abril, que procede à segunda renovação da declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública e o Decreto n.º 2-C/2020, de 17 de abril.
- A Orientação n.º 024/2020 da DGS define as medidas que reforçam a prevenção da COVID-19 em ambiente escolar.

Para além destas ações e intervenções políticas, para responder à crise pandémica, o governo estabeleceu ainda:

1.Reunião do Conselho Nacional do Ensino Superior para apreciação do desenvolvimento das ações do ensino remoto de emergência.

2.Procede à regulamentação da modalidade de ensino a distância, prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência (MEC, 2019).

3.Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19 (Diário da República, 2021).

3.3. Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

No panorama em que o sistema de ensino português mergulho exige-se, um planeamento e uma reflexão profunda sobre uma nova reorganização escolar.

(Vicente, 2004, p.70) propõe uma mudança na visão tradicional de currículo, mediada por um conjunto de normas centradas nos domínios de aprendizagens significativas a adquirir pelos alunos “contrariamente ao ensino eminentemente teórico baseado na obrigatoriedade do cumprimento integral dos programas disciplinares nacional”.

O Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho Educação (2017) “autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018”. Assim, segundo a lei,

perspetiva-se uma promoção de melhorias nas aprendizagens indutivas ao desenvolvimento de competências de elevado nível.

Com esta medida, a escola passa a assumir uma maior relevância para alunos e professores, emergindo uma gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, através de um exercício real de autonomia em educação que só se assegura completamente se o objeto dessa autonomia for o currículo isto é, “A possibilidade de articulação e flexibilização curricular, valorizando aprendizagens interdisciplinares e privilegiando métodos, abordagens e procedimentos, revela-se adequada para que todos os alunos alcancem com sucesso o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”(Rêgo, 2020 p. 1).

Portanto, desde o ano 2017 / 18 as escolas têm tido a oportunidade para mobilizarem as novas tecnologias de ensino aprendizagem, assentes numa articulação entre o trabalho colaborativo e uma matriz curricular potencializadora do sucesso para os alunos ao constituir-se como uma oportunidade para:

- generalizar, uma efetiva integração no currículo;
- promover a melhoria das aprendizagens, objetivando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a valorização de atitudes e valores;
- valorizar as artes, a ciência, o desporto, as humanidades, o digital, o trabalho experimental;
- desenvolver literacias múltiplas, nomeadamente de informação, científica e de leitura;
- privilegiar e generalizar a implementação da pedagogia de projeto, a par de outras metodologias ativas;
- flexibilizar a concetualização dos espaços (sala de aula sem paredes) e dos tempos escolares;
- promover práticas de cidadania ativa, informada, responsável e inovadora.

Visando uma adaptação do currículo perante as exigências a que o século XXI obriga, o Governo português tem sido firme na execução de um conjunto de medidas e atividades que convergem no sentido da construção de uma escola inclusiva, assim como na tentativa de desenvolvimento de aprendizagens significativas, enquanto respostas efetivas às necessidades pedagógicas de todos os alunos.

Recentemente, foram publicados o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que clarifica os princípios de organização do currículo dos ensinos básico e secundário e o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva, permitindo aos

estabelecimentos de ensino, uma gestão do currículo, de forma autónoma, flexível, considerando o ambiente em que se inserem e assegurando que os alunos consigam adquirir as competências previstas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) consagrado como primeiro objetivo pela UNESCO.

A possibilidade que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular decreta, permite um olhar desafiador para as práticas pedagógicas, de um modo flexibilizado, mais cooperante e enquadrado no perfil de cada estabelecimento de ensino.

Agora torna-se possível antecipar um quadro normativo que prevê uma nova orientação, a partir de um referencial curricular “que cumpre também o projeto de educação 2030, ao conceber que o jovem do século XIX não é alguém que aplica informação: é alguém que tem uma bateria de conhecimentos que lhe permite pensar melhor e adquirir mais conhecimento” (Cosme et al., 2019, p. 29)

Tabela 2- Princípios Orientadores do PASEO

Fonte: Autora adaptado de (Cosme et al., 2019; p. 14)

A. Base humanista - centralizadora da dignidade humana e transmissora de valores e saberes.

B. Saber - elemento centralizador do processo educativo.

C. Aprendizagem - ação e desenvolvimento de capacidades.

D. Inclusão - promotora de equidade e democracia.

E. Coerência e flexibilidade - aprendizagem e participação flexível através da gestão currículo e do trabalho conjunto.

F. Adaptabilidade e ousadia - adaptação a contextos mobilizadores de conhecimento

G. Sustentabilidade - consciência de sustentabilidade, através da inovação política, ética e científica, de relações

H. Estabilidade - perfil de competências para que o sistema se adeque e produza efeitos.

Assim, por ingerência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) é possível assegurar uma “convergência das decisões de organização e gestão curriculares, nos diferentes percursos formativos” (Alves et al., 2019, p.338) ao definir-se uma flexibilização de linhas orientadoras numa ‘revisão do currículo proposto e definição dos objetivos, perspetivando

a possibilidade de definir o core curricular, no sentido de reconhecer os domínios fundamentais sustentando um consolidado conhecimento e conteúdos que o aluno deverá adquirir.

O paradigma atual para uma escola de futuro assenta assim na mudança, validação das opções e legitimação do processo através da organização das condições ideais para que se possa progredir como depreendem (Cosme & Trindade, 2019) exibindo algumas complexidades inerentes à categoria «Desenvolvimento Curricular e Pedagógico» que reafirma, o que se entende ser um conflito entre os programas em vigor, o «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», «Aprendizagens Essenciais» e a própria Portaria nº181/2019 que concedem às escolas e aos professores uma maior autonomia com vista ao desenvolvimento do currículo ancorado na flexibilização e inovação “requerendo atores que sejam ativos e aprendizes, abertos a novas áreas de desenvolvimento profissional, nomeadamente, a destrezas comunicativas, dinâmicas de grupo, resolução de conflitos, desenvolvimento de currículo e investigação” (Palmeirão & Alves, 2018, p. 62).

Na construção de um cenário voltado para o séc. XXI apresenta-se o processo dinamizador e interdisciplinar de ambientes escolares cuja atuação do corpo docente se torna a peça fundamental para responder ao desafio tenaz e na quebra com a rotina erigida e firme para estimulação de novos paradigmas baseados no (re)pensar e incrementar o currículo entre os alunos. (Nóvoa, 2004, p. 3), referencia que o “ideal-tipo de aluno desapareceu completamente e temos diante de nós uma diversidade “explosiva”, constituída por alunos de todas as origens” e é esta diversidade que constitui o ‘palco’ escola como a maior virtude e riqueza do sistema (Cosme & Trindade, 2019).

Ainda neste palco é urgente olhar a nova geração que nasceu num mundo tecnológico e cujo modelo de ensino expositivo e tradicional os penaliza duplamente. Pela falta de motivação, concentração e atenção, pela falta de incentivo ao desenvolvimento das habilidades fundamentais para um futuro em mudança através da inovação, contextualização e diferenciação. Perspetiva-se, deste modo, um binómio de gestão flexível curricular tornando-se fundamental adequar as áreas de decisão e estabelecer acordos entre diversos atores educativos envolvidos no projeto comum de desenvolvimento discente, perspetivando uma melhoria das aprendizagens.

O modelo de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) no período pós pandemia deverá ser uma oportuna janela para a (re)construção da escola quebrando com o modelo de ensino

tradicional ainda enraizado, no sistema de ensino em Portugal. Paradigma fiel à doutrina taylorista ‘vítima’ de um período de massificação do ensino (Trindade & Cosme, 2017).

Apesar de muitos desafios decorrentes do Projeto de Autonomia e flexibilidade Curricular, permitiu às escolas reestruturar uma matriz curricular, no sentido de facilitar uma maior proximidade e ação refletida, contextualizada e planeada junto dos elementos da comunidade educativa.

Na (figura 6) apresentamos os diferentes eixos que resumem a configuração de como o Decreto Lei n.º 55/2018 afeta as “dinâmicas dos agrupamentos de escolas que encontram na Autonomia e Flexibilidade Curricular a possibilidade e oportunidade de repensar a sua ação, de forma a que esta promova os princípios da inclusão e da equidade” (Cosme, 2020, p. 7).

Neste sentido, o modelo de organização curricular manifesta-se através da articulação interdisciplinar e transdisciplinar, flexibilidade e diversidade de áreas que agregam a cada Referência Integradora do Currículo (RIC), sendo que, a ação vai mudando ao tornar-se evidente a flexibilidade dos temas trabalhados, bem como na alocação dos alunos e professores envolvidos que reconhecem a capacidade de agenciar a decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores, a autonomia e o reconhecimento factual da importância do trabalho colaborativo associado ao princípio pedagógico que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, e se articula também com a ideia de flexibilidade.

Eixos de Análise	Dimensões	Impacto
 O reconhecimento da capacidade de agência e de decisão curricular e pedagógica às escolas e aos professores	Desafios à inovação e à flexibilização Monitorização da AFC	 Análise SWOT Formação docente
 A reconfiguração da profissionalidade docente e o reconhecimento do primado do aluno	Opções Curriculares Dinâmicas pedagógicas Cidadania e Desenvolvimento Colaboração docente	
 A gestão de um currículo pensado de forma a desenvolver competências	Motivação Indisciplina Participação dos alunos Planificação Competências Avaliação	

Figura 6: Gestão de Currículo

Fonte: Cosme (2020)

Para a realização de uma gestão de currículo baseada no desenvolvimento de competências (figura 6) exige-se uma abordagem holística e agregadora de um planeamento curricular, metodologias ativas de aprendizagem, avaliação contínua e o desenvolvimento profissional de educadores, cujo objetivo final pretende preparar alunos capazes, críticos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, isto é, não considerar apenas os conhecimentos teóricos, mas também as competências práticas e atitudes para confrontar os problemas reais. Partindo dos desafios e barreiras que estabelecem uma resistência à mudança, este modelo exige um reconhecimento sobre a urgência em alterar as práticas e as aprendizagens, concretamente repensar e orientar uma visão estratégica da escola através da reconfiguração de opções curriculares e práticas pedagógicas, colocando o professor no centro do processo e gestor do currículo.

O modelo de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) representa, pois, um avanço na educação portuguesa, proporciona uma educação mais adaptada às necessidades dos alunos e aos desafios da sociedade hodierna. Promove uma maior autonomia das escolas na gestão do currículo e incentivo às práticas pedagógicas inovadoras através de um quadro mais dinâmico e adaptável.

A flexibilização do currículo é uma oportuna janela para a (re)construção da Escola, que corta com o modelo de ensino tradicional (Trindade & Cosme, 2017) pressupondo a existência de uma adaptada matriz curricular potenciadora do sucesso para as aprendizagens dos alunos (Cohen, 2019, p. 3) através da:

- Generalização do currículo, boas práticas já recorrentes no AEA;
- promoção da melhoria das aprendizagens, objetivando a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e a valorização de atitudes e valores;
- valorização das artes, a ciência, o desporto, as humanidades, o digital, o trabalho experimental;
- desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente de informação, científica, de leitura;
- privilegiar e generalizar a implementação da pedagogia de projeto, a par de outras metodologias ativas;
- flexibilizar a concetualização dos espaços (sala de aula sem paredes) e dos tempos escolares;
- promover o exercício de uma cidadania ativa, esclarecida, responsável e inovadora;

CAPÍTULO II – PANDEMIA ENTRE PORTAS E JANELAS

[Fase 2- Período de pandemia]

O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa.

Padre António Vieira,

História do Futuro

Introdução

O modelo de ensino em Portugal, através da promulgação do Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro no seu artigo 3º n.º 1, veio reconfigurar o sistema de ensino em Portugal, ao estabelecer um novo calendário escolar a vigorar durante o período pandémico e obrigando à determinação de novas medidas e padrões, na incerteza quanto ao futuro dos alunos na concretização de aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Através do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, torna-se possível a materialização de prioridades emergentes, inscritas na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, na sua composição atual, ao garantir a implementação de medidas de aplicação universal.

Neste enquadramento, o presente decreto-lei desafia as escolas a assumir como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas, de modo a garantir a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e consequentemente uma igualdade de oportunidades.

De forma a suspender as atividades educativas e letivas prevista no Decreto nº 3-A /2021, de 14 de janeiro, na redação atual, e no Decreto n.º 3-D/2021, de 29 de janeiro, acompanhadas de fragmentadas mudanças, emergem inúmeras incertezas Morin (2007) no pressuposto de reparar as perdas resultantes do ensino remoto e planejar soluções criativas na resolução de situações problemáticas, dando lugar ao uso de uma linguagem digital e transformadora, com foco numa desenvoltura pedagógica que permite ao professor adotar um estatuto cosmopolita, quando se ensina “(...) para a inclusão / integração num mundo globalizado, digital, que recusa a fragmentação do currículo e objetiva desenvolver nos seus alunos as competências essenciais características de um cidadão do século XXI” (Vida et al., 2022, p. 10).

No plano educativo, a reorganização escolar tornou indispensável a implementação de um modelo de ensino online que acabou por se tornar numa oportunidade para as escolas redefinirem objetivos e tarefas face ao paradigma que ensina os alunos a pensar de forma independente e a cultivarem uma visão global de responsabilidade social (Cheng et al., 2020).

No discurso dos líderes políticos também se percebeu alguma sensibilização para o problema envolto em novos olhares, cuja tragédia nos inspira a pensar na educação como um paradigma comum de todos e para todos.

Estas interpelações foram recentemente identificadas no relatório da OCDE *The Future of Education and Skills – Education 2030*, ao considerarem que todos nos devemos inspirar mutuamente, não só face à demonstração de conhecimento científico, mas, também perante a evidência de problemas sociais que exigem uma urgente solução “(...) *it is appropriate that curricula should continue to evolve, perhaps in radical ways. Need for new solutions in a rapidly changing world*” (J. Skovsgaard et al., 2018; p. 3).

Torna-se urgente pensar nas aprendizagens realizadas e nas que ficaram por realizar. Como proposta resolutiva para minimizar a situação, o Conselho Nacional de Educação publicou um relatório sobre o estado da Educação 19/20 (Conselho Nacional Educação [C. N. E], 2021) que apresenta as conclusões retiradas deste período, ao definir a flexibilização como uma:

Tomada de opções curriculares e pedagógicas, enquadradas no projeto educativo, e com a participação dos responsáveis pelos órgãos de administração e gestão de cada escola, bem como pelos responsáveis pelos órgãos de gestão intermédia, com papel de relevo para os departamentos e outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa.

De acordo com o modelo de enquadramento escolar, que se baseia na visão e missão da escola, ao reconhecer um espírito reflexivo e a interação dos alunos para aprenderem a estudar e a trabalhar, a viver e a partilhar conhecimento, determina-se a construção de condições para o diálogo assente no conhecimento, debate esclarecido e informado envolto num modelo de compreensão mútua baseado em quatro características pensadas à luz de uma valorização comum (Nóvoa & Alvim, 2021, p. 15).

i) em vez de uma educação em edifícios próprios, que funcionam de forma separada do resto da sociedade, pensemos no princípio da capilaridade educativa, isto é, de uma educação baseada na diversidade de tempos e de espaços (escolas, casas, associações, centros de arte, de ciência e de cultura, empresas, comunidades, etc.);

ii) em vez de um dia-a-dia escolar organizado apenas dentro da sala de aula, pensemos em novos ambientes educativos, abertos e flexíveis, nos quais possa ter lugar uma grande diversidade de atividades (estudo individual, estudo em grupo, trabalho de pesquisa e de criação, escrita individual e coletiva, etc.);

iii) em vez de um programa de ensino com disciplinas fixas, pensemos em combinar disciplinas e áreas transversais ou grandes questões do mundo atual, levando a cabo um ensino por temas e problemas, por pesquisa e criação;

iv) em vez de professores que desempenham as suas funções a título individual, pensemos em professores que trabalham de forma colaborativa, assumindo, como coletivo, a responsabilidade pela educação do conjunto dos alunos de uma escola.

1.Evolução Cronológica

No dia 11 de março de 2020 o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, transmitiu ao mundo que, a COVID – 19 se tinha tornado numa pandemia. Não pela sua gravidade, mas pela rápida disseminação mundial, elencando às dez ameaças mais temíveis à humanidade OMS (2022). Entre estas, destacou as pandemias, resultantes do vírus influenza, da disseminação do ébola e demais agentes patogénicos de elevado-risco com resistência aos antibióticos e à vacinação (Baloch et al., 2020) .

O mais recente SARS-CoV-2 disseminado nas escolas tornou-se a principal preocupação devido ao potencial de transmissão entre alunos, professores e funcionários. Assim, e para melhor compreensão da gravidade do problema de saúde pública, entendemos fazer uma análise epistemológica da sua origem e propagação em Portugal.

Epistemologia do conceito COVID -19

O Novo Coronavírus é um vírus, que conduz a problemas respiratórios a - COVID 19 - através do agente coronavírus. Estes pertencem a uma grande família viral, identificados desde o início de 1960, por causar infeções respiratórias não só nos seres humanos, mas também nos animais.

Do étimo surge a expressão ‘CO’ que indica corona, ‘VI’, surge de vírus, e ‘D’ representativo de doença. O número 19 indica-nos o ano em que surgiu, 2019.

Esta designação substitui a designação inicial de 2019 - n CoV, criada inicialmente de forma provisória após o aparecimento da doença.

A atual designação *COVID -19* foi escolhida por ser de fácil pronuncia e não possuir referencias estigmatizantes relativamente a um país ou a qualquer denominação em particular.

Diariamente surgem novos vírus em todo o mundo, e a grande fatia advém de diversas espécies de animais selvagens que são facilmente transmitidos ao homem. A Sars foi transmitida ao ser humano, através de um animal conhecido como “*civeta* “(ou *gato-de-almôga*, parente do guaxinim), considerada uma iguaria na região de Guangdong, na China”(OPAS, 2020, p. 1).

A disseminação do vírus em Portugal

Em Portugal a situação pandémica começa a agravar-se no início do mês de março de 2020 e os primeiros casos, surgem entre 2 e 17 março (ver tabela 3). Até finais do mês de abril (ver figura 7 e 8), os casos disseminam-se a uma velocidade aterradora para o interior, a partir das principais cidades do litoral.

Tabela 3- Evolução do vírus por distrito em Portugal

Fonte- DGS 2020: <https://covid19.min-saude.pt/ponto-de-situacao-atual-em-portugal/>

(Costa & Costa, 2020)

Região	2 de Março	3 de Março	4 de Março	5 de Março	6 de Março	7 de Março	8 de Março	9 de Março	...	17 de Março
Norte	2	2	3	5	8	15	22	27	...	289
Centro		1	1	1	1	1	1	1	...	74
Lisboa	1	1	2	3	4	5	6	9	...	243
Alentejo									...	2
Algarve							1	2	...	21

Devido ao aumento exponencial de casos no país, em 18 de março de 2020 foi decretado o Estado de Emergência em Portugal, através do (DL nº 14-A/2020, 2020). Por esta altura, já as escolas tinham suspenso as atividades letivas no dia 16 de março.

Tendo em conta a evolução da situação, a Direção-Geral da Saúde (DGS), determinou que, no dia 26 de março de 2022 o país entre na sua terceira fase mais gravosa - *fase de mitigação* - de resposta à doença. A partir dessa data os casos evoluíram de forma infectuosa e permanente no nosso país.

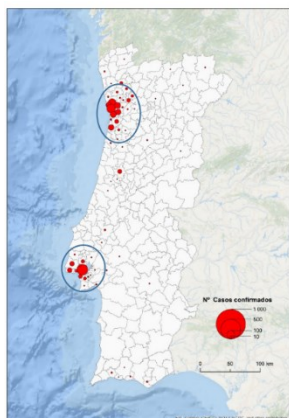


Figura 7- Situação em 23 março de 2020

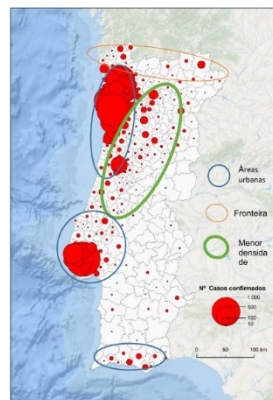


Figura 8- Situação em 25 abril de 2020

Fonte: DGS 2020 (Costa & Costa, 2020)

1.1.A Situação das Escolas Portuguesas

Fase 0 - até 11 de março de 2020

Antes da COVID 19 (a.C.) a expressão usual para designar o uso de meios digitais em contexto escolar era “Educação 4.0”. Uma menção à quarta revolução industrial, orientada pelos instrumentos tecnológicos e entendida como “A educação na era digital, marcada pela incerteza e complexidade da vida pessoal, social e profissional, onde o ser humano se encontra impregnado de informação presente nas diferentes plataformas e exige novas competências”(Führ & Haubenthal, 2019, p. 3).

Esse entendimento, de uma maneira genérica, não se alargava a todo o panorama educativo. Poucos eram os estabelecimentos de ensino que estavam preparados tecnologicamente para entrar num ambiente de ensino digital.

O certo é que, as rotinas em contexto escolar, antes da pandemia, assumiam práticas de socialização e aprendizagem (D.Lnº 75/2008, 2012) baseado num modelo tradicional e essencialmente expositivo. A escola era um espaço de “preparação para a vida”, uma escola construtivista como entende (Nóvoa, 2022, p. 18), fundamentada na filosofia da essência de Rousseau e cuja matriz teórica se confunde com os cinco pilares propostos por Herbart, (...) preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo”(Leão, 1999, p. 119).

As práticas pedagógicas seguiam o modelo da escola tradicional, realizavam-se, essencialmente, de forma expositiva, o professor era o transmissor do conhecimento e o aluno o agente passivo. O ensino aprendizagem realizava-se em “(...) espaços semelhantes a fábricas, alicerçados numa educação modelada, de acordo com os interesses da industrialização e estruturada à sua imagem” (Vida et al., 2022, p. 659).

Durante esta fase já era visível uma crise de aprendizagens nas escolas portuguesas resultante da ineficácia do ensino presencial. Os alunos estavam munidos de fracos e débeis equipamentos informáticos relativamente ao que se exigia para fazer aprender numa nova era.

Com a pandemia pela COVID 19 mudam as regras e os impactos no ensino acontecem em cascata, afetando todos os níveis de ensino sucedâneos.

A revolução digital começa a emergir na educação e vai exigir que “os profissionais façam uma aplicação bem feita da tecnologia no seu cotidiano e isso não significa apenas usar a tecnologia para a transmissão das aulas, é preciso desenvolver uma adequada proposta e prática pedagógica (...)” (Führ & Haubenthal, 2019, p. 1).

Agora, os problemas agudizam-se e a situação em que o país se encontra é difícil e desafiadora.

1º Confinamento

Durante o primeiro confinamento implementam-se medidas e padrões de comportamento acompanhadas de mudanças de rotinas, de onde emergiram inúmeras incertezas face ao futuro da escola. Agora o papel desta instituição precisa de ser repensado num novo normal em construção e cujos estados de espírito, de tantos agentes educativos, assumem uma lanceira de indecisões, interrogações e dúvidas.

Estas mudanças impulsionaram “(...) o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem” (Moreira & Schlemmer, 2020, p. 2) que tiveram repercussões em todas as áreas da sociedade, nomeadamente na educação. De modo a impedir a propagação do vírus, escolas de todo o mundo implementaram medidas extraordinárias, de onde destacamos o encerramento afetando social e psicologicamente a vida de milhares de cidadãos que delas dependiam direta ou indiretamente OECD (2020).

Em Portugal, antes de ser declarado o estado de emergência, por decreto regulamentar (DL n.º 14-A/2020, 2020) tinham já sido suspensas as atividades letivas e não letivas relativas ao ano 2019/2020. A 16 de março, Portugal tem 331 casos confirmados de infeção por coronavírus e ocorreu a primeira morte. Neste dia, foram encerradas todas as escolas do território nacional (10-A/2020, 2020).

O (Dec-Lei n.º 14-G / 2020, 2020) veio, posteriormente, estabelecer as medidas excecionais e temporárias na área da educação, e estava assim implementado um novo modelo de Ensino Remoto de Emergência (ERE).

A migração do modelo de ensino presencial para o novo modelo de ensino *online* surge de forma repentina, sem acautelar os desafios a enfrentar por toda a comunidade escolarizada perante a falta de preparação digital e formação docente. “O sistema educativo português teve que reagir, com as forças e os meios de que dispunha e que pôde inventar, para assegurar a continuidade educativa”(Educação, 2020, p.153). Esta ideia acaba por ser reforçada pela UNESCO que considera haver necessidade de repensar o futuro, incluindo uma articulação apropriada entre o ERE e o ensino presencial UNESCO (2022), começa a pensar-se num modelo de ensino híbrido. “Em setembro as escolas reabriram portas com a expectativa de atendimento quase integral da comunidade educativa” (Carneiro A. in, Alves M.; Cabral I, 2020. p.13).

Hoje é setembro e estou a regressar à escola. E neste 2020 a esperança que em mim reside confronta-se com a realidade atual, o que é escola hoje; o que foi escola, no passado que agora parece distante; e o que poderá ser – a distância, o futuro, a possibilidade.

No início de setembro havia a expectativa para um novo ano letivo sem sobressaltos e a confiança de que “a proteção dos mais vulneráveis estaria assegurada com a entrega dos primeiros 110 mil computadores a chegar às escolas tendo-se atingido o pleno dos alunos apoiados pela Ação Social Escolar muito rapidamente (...)”(Educação, 2020, p. 172).

O ano começa imbuído num conjunto de regras incertas, mas mantendo os planos de contingência para o ano letivo de 2020 / 21 (Reimers et al., 2020) sempre com um horizonte sobre o ERE.

Durante a pandemia, a rápida alteração para as novas modalidades de aprendizagem provoca enormes implicações na pedagogia e profissionalismo do corpo docente. De facto, o ensino remoto

de emergência ou o "ensino à distância ágil" como referem (Hollweck & Doucet, 2020a) foi descrito como o maior ensaio global na reforma educativa (Hill, 2020; Parker et al., 2022). Implementaram-se matrizes curriculares que incluía aulas síncronas e assíncronas com recurso à orientação de um trabalho autónomo através de formatos digitais ou em papel.

Formam-se sistema de “bolhas” de alunos, horários desfasados e concentrados, itinerários e circuitos internos alternados, espaços comuns limitados, como os refeitórios e bibliotecas, espaços de sala de aula alocados ao mesmo contexto de turma, proibição de banhos após as atividades de Educação Física. Estas e outras, são algumas medidas previstas ao nível organizacional das escolas.

Com a entrada num novo ano letivo e as épocas festivas logo no mês de dezembro temendo-se nova propagação e contágio do vírus.

Numa dimensão pedagógica, a Confederação das Associações de Pais (CONFAP) começa por referir que , devido à pandemia “as escolas não cumpriram os programas até ao fim” e, por isso, será necessário recuperar os conteúdos no próximo ano” Barbosa (2020). Também o diretor da Associação Nacional de Diretores de Agrupamentos e Escolas Públicas (ANDAEF) prevê que “(...) não haja mais penalizações nas escolas devidos aos excessos e desvarios da época de Natal, (...) (Alves, M.; Araújo, 2021, p.25) o que não se veio a acabar por acontecer um segundo confinamento.

2º Confinamento - janeiro 2021

Face ao agravamento da situação da pandemia, no mês de janeiro de 2022 determina-se um novo encerramento das escolas, entrámos num 2º confinamento. O governa proíbe as aulas presenciais por um período de 8 dias (entre os dias 2 e 9 de janeiro) e começam a surgir os problemas em termos pedagógicos, ainda mais para as escolas que trabalham por semestres. Foi preciso, não só, grande determinação e colocar o medo de parte, mas também “manter o foco quando a opinião pública. Motivada pelo medo, pedia que se abrisse a escola quando se fechava e que se fechasse quando se abria” (Educação, 2020, p. 172).

Como forma de remediação, são efetuados alguns ajustes no calendário escolar devido à interrupção letiva de 21 de janeiro a 5 de fevereiro (figura 9) e adequaram-se um conjunto de medidas orientadoras para organização do ano letivo (DGEstE, 2021).

“Passou de novo a ensinar-se para além dos muros da escola e implementaram-se novas diretrizes e estratégias como forma de desvalorização das consequências pela suspensão de aulas presenciais e facilitar a continuidade do ensino / aprendizagens de uma forma remota” (Alves, & Araújo, 2021, p.26).

A meio de janeiro, acontece a brusca rutura com as atividades letivas na forma de regime presencial, os alunos iniciaram as aprendizagens, na maior parte das situações de livre e própria vontade, ou em última instância com novas regras hierarquicamente instituídas, (...).

O retorno às atividades presenciais incorre num conjunto de sentimentos balizados entre o receio, o medo e a dúvida. “As autoridades devem ponderar sobre os benefícios e os riscos que podem ocorrer, quer na educação, quer na saúde pública. Assim como, os fatores socioeconómicos e locais que a influenciam” (UNICEF, 2020, p.3) .

A construção do “novo normal” irá certamente relançar novos sonhos e aspirações aos alunos e professores, face às novidades educativas que irão encontrar e segundo (UNICEF, 2020, p.3), “o interesse superior da criança deve estar no centro da tomada de decisão, de acordo com as orientações disponíveis”.

Chegámos ao mês de abril e entra-se na quarta fase com a noção de que passámos um período histórico com características típicas e inéditas e que só o tempo dirá quais as “maleitas” e consequências irão ficar no futuro.

Apesar das diferentes experiências vivenciadas por cada sujeito é consensual o questionamento relativo ao problema das desigualdades sociais, da iniquidade, saúde mental e das prováveis perdas de aprendizagens que ficaram por realizar. Problemas públicos que não foram devidamente acautelados pelas entidades de direito.

Agora é tempo de recuperar o que ficou perdido, e o Ministério da Educação divulgou um Plano que designou de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola +, aprovado pelo Conselho de Ministros em 17 de junho de 2021 e acaba por funcionar como um “instrumento político de resposta aos efeitos da pandemia refletindo sobre alguns pressupostos enunciados, nomeadamente,

quando elege como pilares fundamentais o sucesso, a inclusão e a cidadania” (Educação, 2020, p.163).



Figura 9-Mapeamento do período pandémico

Fonte: Autora

1.2. Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola +

O Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário portugueses, desafiando as escolas e os seus atores a flexibilizar o currículo em função dos seus contextos específicos e das necessidades de todos os alunos, tendo em conta, não só o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), mas também, as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Através do Despacho n.º 3866/2021, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 74, de 16 de abril de 2021, implementa-se a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), que assume a capacidade que a escola possui para “gerir o currículo, partindo das matrizes curriculares de base, assentes na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, (DRE, 2021, p. 46).

Este plano pretende reduzir as perdas de aprendizagens e os atrasos resultantes da pandemia através de um aperfeiçoamento no desenvolvimento psicopedagógico e motor dos alunos, garantindo - se que ninguém ficará para trás CNE (2020).

O Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola + estrutura-se segundo três grandes eixos que norteiam os principais pilares da educação e relevam para o sucesso, inclusão e cidadania dos alunos através da ação de: "Ensinar e Aprender", "Apoiar as Comunidades Educativas" e "Conhecer e Avaliar". Deste modo, o plano constitui um conjunto de medidas que permitem realizar de forma discriminada, atividades inseridas na comunidade escolar e que versam essencialmente sobre os domínios curriculares e organizacionais com recursos ao apoio escolar em dimensões comunitárias, alicerçadas nas políticas educativas.

As escolas passam assim a beneficiar de um reforço da sua autonomia na promoção de estratégias que conduzam ao sucesso escolar e ao combate às desigualdades por intermédio de uma educação alinhada com o bem estar social, físico e mental dos alunos.

De facto, não se desejam melhorias artificiais, baseadas nos limites estatísticos. O principal foco de atuação do Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola + concentra-se na melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos, cujos objetivos estratégicos remetem para: DGEEC (2022)

- i) A recuperação das competências mais comprometidas;
 - ii) A diversificação das estratégias de ensino;
 - iii) O investimento no bem-estar social e emocional;
 - iv) A confiança no sistema educativo;
 - v) O envolvimento de toda a comunidade educativa;
 - vi) A capacitação, através do reforço de recursos e meios;
 - vii) A monitorização, através da avaliação do impacto e eficiência das medidas e recursos
- IAVE (2021a).

Os objetivos apresentados vigoraram de forma infalível e eficiente durante os dois períodos de confinamento e respetiva implementação do Ensino Remoto de Emergência. Durante o período conturbado realçaram-se e tornaram-se evidentes múltiplos problemas no domínio das aprendizagens e competências dos alunos em todos os anos de escolaridade. Com as devidas adequações e estratégias erigidas pelo plano tornou-se assim possível minimizar problemas significativos (Vidigueira, 2021, p.2) ao nível das:

- a) dificuldades nas competências de leitura e escrita;
- b) dificuldades no desenvolvimento do raciocínio lógico;
- c) diminuição da capacidade de concentração nas tarefas escolares;

- d) diminuição da autonomia e resiliência/persistência de alguns alunos na superação de dificuldades;
- e) redução dos hábitos de estudo;
- f) dificuldades no cumprimento de regras e no estabelecimento de relações interpessoais;
- g) dificuldade no cumprimento de alguns programas curriculares.

1.3. Fragmentos de um tempo (des)preparado

Já antes da pandemia as escolas em Portugal lutavam contra múltiplos problemas educativos: o abandono escolar precoce e a falta de motivação para prosseguir uma formação complementar (CNE 2015; Commission, 2018) eram dilemas substancialmente graves.

3 em cada 100 jovens entre os 18 e os 24 anos não concluíam o ensino secundário e não estavam matriculados em qualquer tipo de formação ou educação contínua, durante o ano de 2018. (Educação 2020, 2020). Com o problema de saúde pública a acontecer receava-se que esses valores viessem a aumentar, sobretudo no que ao abandono escolar diz respeito.

É verdade que o período pandémico foi desafiador e surgiram malefícios no sistema de ensino que se tornaram graves. Todavia, foi possível “(...) transformar esta crise em oportunidades e desafios ao nível dos processos de mudança e de melhoria nas escolas” (Azevedo, 2020, p 84). No entanto também é verdade que trouxe oportunidades em termos organizacionais com o aumento de equipamentos informáticos, mudanças nas práticas pedagógicas que encetam algumas mudanças para pôr fim a um período de secularização de 150 anos.

A escola “tal como a conhecíamos começa e ver os seus dias chegarem ao fim. Começa agora a erguer-se uma nova escola” (Nóvoa & Alvim, 2021, p.2) mais desafiante e que exige medidas específicas de suporte, que “promovam uma reintegração escolar e por sua vez, assegure a Saúde Física e Psicológica ao garantir o bem-estar dos alunos” (UNICEF, 2020b, p. 4).

(Alves, 2020, p. 84) entende que (...) estamos a assistir a algumas instabilidades e desequilíbrios no sistema escolar tradicional que podem gerar boas oportunidades a aproveitar para prosseguir ou iniciar processos de mudança e melhoria (...). Para (Crawford et al., 2020; Oliveira & Zucchetti, 2021; Mohammed et al., 2020; UNESCO, 2020), o modelo de ensino enfrentou diversas metamorfoses e uma profunda reflexão em torno das políticas educativas, que expôs o modelo de ensino tradicional a profundas transformações digitais, privilegiando uma emergência reflexiva em

torno da adoção de nova gramática escolar e práticas tecnológicas no ‘ novo normal’ pós pandémico (Nóvoa & Alvim, 2021b).

Como “Não existem crises fáceis” (Morgado et al., 2020, p.2), a comunidade educativa viu-se ‘a braços’ com uma revolução no paradigma educativo e nas estratégias de ensino que se ajustaram, devido à ausência física e presença invisível a que o ambiente digital nos habituou numa nova modalidade de ensino.

1.4. Ensino Remoto // Ensino Online

Para orientar o processo de ensino durante o período de pandemia, a Direção-Geral de Educação (2020) criou um roteiro com oito princípios orientadores para a implementação do ensino a distância (E@D), garantindo-se uma maior proximidade dos alunos e indo ao encontro de soluções efetivas e dos domínios definidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins, et al., 2017).

O E@D foi uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente a escola facilitando uma tomada de decisões e facilidade de ensino / aprendizagem por parte dos professores e alunos dos diferentes níveis de escolaridade, no que diz respeito a novos aos processos de ensino e aprendizagem e ao nível curricular, no âmbito do planeamento de estratégias, execução de planos, avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem num ambiente de ensino online.

A este documento associamos o relatório das Aprendizagens Essenciais (DGE) que regula também os conteúdos e domínios necessários a cada disciplina e ano de escolaridade no que concerne ao estabelecimento de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais e fundamentais a adquirir em cada disciplina e ano de escolaridade.

Para além de todas as orientações, o Ministério da Educação, em parceria com a RTP (Rádio e Televisão de Portugal) introduziu o #EstudoEmCasa, que serviu de complemento às tarefas e aprendizagens desenvolvidas durante as aulas síncronas e assíncronas.

Numa dimensão desafiadora ao acesso e práticas, as duas parceiras de manuais escolares: *Porto Editora* e *Leya Educação* tornaram gratuitos, a todos os alunos, os seus recursos didáticos e interativos para facilitar e complementar as aprendizagens. Para os professores, foram realizados múltiplos *Webinars* e seminários perspetivando nova formação contínua / continuada inerente ao período que vivíamos.

Como modalidade de ensino e aprendizagem inovadora e criativa adaptada ao momento emergente de forma síncrona, dotou-se a expressão “Ensino Remoto Emergencial”(ERE) que constituiu “uma mudança temporária da entrega de instrução para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise”(Hodges, 2020, p.6).

Inicialmente desenvolveram-se as práticas com recurso aos meios disponibilizados no momento (Trindade et al., 2020), telemóveis, tablets, telefone etc, necessitando de um planeamento mais adequado e pedagogicamente ponderado (Graça et. al, 2020). Os docentes precisaram, por força das circunstâncias e num reduzido espaço de tempo de “reaprender e refazer a sua forma de fazer aprender junto dos alunos, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um” (Castaman; Rodrigues, 2020, p. 109).

A nova modalidade de ensino tornou-se no grande desafio para as comunidades escolares e sobre o novo paradigma de ensino aprendizagem muitas teorias e doutrinas surgiram desde o mês de março de 2020. Moreira e Schlemmer (2020, p. 108), consideram ser “uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes”, (R. M. da S. Pereira et al., 2020) veem a transição do modelo de ensino presencial para o modelo de ensino remoto ocorrer tão rapidamente quanto, o aparecimento da pandemia, que expôs muitas insuficiências e desigualdades aos sistemas escolares; desde a banda larga de Internet aos computadores, passando pelos ambientes de apoio necessários às aprendizagens.

Nesta fase reserva-se a possibilidade de não voltarmos ao *status quo* quando as coisas voltarem ao "normal", no entanto futuramente será a natureza das nossas respostas coletivas e sistémicas, face às perturbações, que determinará a forma como seremos afetados por elas.

De facto o ensino remoto, como resposta imediata à crise pandémica, não deu lugar a um planeamento pedagógico, e enquanto sistema instrucional temporário alternativo ao modelo de ensino presencial, careceu de uma adaptação e transformação da comunidade educativa perante diversos cenários que se conjugam de acordo com quatro categorias indicadas por (Junior, 2021, p.25):

- os desafios e adaptações dos professores no ensino remoto;
- os desafios e adaptações dos alunos no ensino remoto;
- os aspetos de inclusão e a educação no cenário pandémico;
- a pedagogia do cuidado e abordagens humanísticas nas práticas pedagógica;

Os professores tiveram que seguir, tal como os alunos, as regras impostas pelo confinamento para continuar as práticas letivas no novo paradigma que até então a comunidade escolar desconhecia. Professores e alunos mantêm agora, uma interligação por intermédio de dispositivos informáticos que, quase sempre são mediados através de plataformas online durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, isto é, existe uma transferência do modelo de ensino presencial físico para contextos digitais.

Neste processo de mudança, tanto os professores como os alunos, começam a perceber que o novo modelo de ensino se torna num processo de aprendizagem para todos, mesmo para os que já possuem alguma experiência em manusear as tecnologias digitais. Assim, cabe ao professor improvisar soluções emergentes em múltiplos cenários, acabando por se tornar, por vezes em processos angustiantes e com elevado stress emocional.

(Alves et al., 2020) entendem que o ambiente de adequação ao novo ensino aprendizagem provocou vários desafios para os professores, dentre os quais: a adaptação e flexibilização em relação a uma nova forma de ensinar e aprender. Em relação à utilização das ferramentas tecnológicas no ensino, gerou sentimentos de insegurança, dúvidas, sobrecarga de trabalho e as dificuldades enfrentadas pelos alunos impactaram nas relações pedagógicas, sendo uma novidade face à adaptação ao modelo de ensino remoto.

Desde a baixa qualidade de acesso à rede de internet, reduzida adesão dos alunos às aulas síncronas e a preparação / realização de aulas síncronas e assíncronas, as práticas pedagógicas, aumentava a dificuldade e insegurança para implementação do novo modelo.

Os alunos, deixaram de assumir uma atitude passiva no processo de aprendizagem e passaram a assumir um papel ativo, proativo de protagonistas em contexto de sala de aulas Freire (1969), transmitindo os seus saberes e valores, favorecendo a mudanças significativas em cenários educativos para que os professores conseguissem superar as dificuldades.

Portanto, toda a comunidade escolar (instituições, professores, alunos e famílias) teve que se adaptar a um novo paradigma de ensino para levar por diante as práticas educativas através do ensino remoto e os alunos experienciarem e reinventarem, novas formas de aprender, sem o contacto presencial e afetuoso da figura do professor.

Face aos constrangimentos e apesar de nada prever, com os alunos em casa conseguiu estabelecer-se uma boa relação de ensino aprendizagem como se, de uma sala de aula se tratasse.

Conseguiu assegurar-se a presença dos alunos minimizando o afastamento e evitando o abandono e exclusão escolar.

Tabela 4-Desafios para Professores e Alunos

Fonte: Autora -Adaptado de³:

Professores 	Alunos 
Pensar na didática que estimule e contextualize o conteúdo para o aluno.	Compreender o conteúdo sem a presença do professor.
Adaptar-se às tecnologias (hardwares e softwares) utilizados no ensino remoto.	Adaptar-se às tecnologias (hardwares e softwares) utilizados na educação a distância.
Analisar e Avaliar as atividades considerando a evolução do aluno sem que ele esteja por perto.	Ser frequente nas atividades da plataforma considerando a nova rotina
Dar Feedbacks à distância por meio de chats, mensagens ou vídeo conferência.	Entender a avaliação do professor.

Perante o atual cenário, foi fundamental desencadear (...) processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, foram apanhados de surpresa”(Reimers & Schleicher, 2020, p.28) O investimento na formação docente torna-se o melhor remédio para superação das dificuldades do corpo docente, destacando Nóvoa (1992, p. 15) que “(...) as práticas de formação tomam como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de conhecimento”.

Portanto, o ensino digital, ensino distância ágil ou ERE como também é designado, torna-se o maior desafio a ser superado e contornado, exigindo proficiência digital e social para além dos meios tecnológicos, agora mais facilmente acessíveis aos alunos e professores, para que estes possam aprender e professores reaprender.

³<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/os-desafios-da-educacao-remota-em-tempos-de-isolamento-social>

A nova modalidade de ensino acabou por enfraquecer o ensino tradicional e veio evidenciar o contributo favorável das tecnologias para a transformação das práticas educativas Menezes (2021). Portanto, se existe um vetor na sociedade a quem possamos atribuir a característica de acelerador do domínio das tecnologias durante o período da pandemia, podemos atribuí-lo à educação ao reacender determinados desafios atribuídos à escola do futuro, particularmente, ao fator da inclusão e alargamento das tecnologias digitais às instituições na modalidade a distância Figueiredo (2022).

A este propósito orientamos a nossa visão segundo Figueiredo (2020) no que se refere às variáveis que materializam a transição de um modelo tradicional para um modelo online .

Tabela 5- Transitando do Ensino Tradicional para Ensino Remoto

Fonte : Autora – Adaptada de Figueiredo (2020)

<i>Desafios Educativos</i>	<i>Modelo tradicional</i>	<i>Modelo remoto</i>
<i>SIMULTANEIDADE</i>	O professor explica e coloca desafios; o aluno ouve e reage aos desafios. Tudo acontece em simultâneo.	O professor agarra-se ao software de vídeo conferência como a uma <i>stop gap solution</i>
<i>TEMPO</i>	É o tempo do toque horário, um padrão herdado de há duzentos anos. Os tempos da aprendizagem à distância são os tempos da cognição humana.	Dez ou quinze minutos, intercalados com tarefas de realização autónoma, podem ser incomparavelmente mais eficazes e estimulantes.
<i>CONTROLO</i>	Está fortemente centrado no professor, privilegiando a explicação e inibindo a autonomia do aluno.	O controlo da aprendizagem pode ser aberto e evoluir para formas de colaboração, avaliação pelos pares e co-aprendizagem que reforçam a aprendizagem e incentivam o desenvolvimento da autonomia.
<i>RITMO</i>	É delimitado pela exigência da presença numa única sala.	Os ritmos são inesgotáveis. Recorrendo, por exemplo, às pedagogias de projeto (<i>project based learning</i>).
<i>TECNOLOGIA</i>	O sentimento de insegurança gerado pela abrupta adoção das tecnologias.	Liberdade para os alunos trabalharem autonomamente ou para interagirem com os colegas em trabalhos de grupo.

EMPATIA

Nas aulas presenciais, a ligação emocional entre professor e alunos é espontânea.

É importante que o professor projete a sua empatia, mostrando que “está lá”.

Às vezes, basta uma palavra de incentivo, uma mensagem curta ou um telefonema a dizer “gostei do teu trabalho”.

2. Para uma Escola de Futuro

A luz da expressão latina ‘*Mutatis mutandis*’ que significa mudar o que precisa ser mudado ou fazer as alterações necessárias Cortella (2014) dissecamos agora sobre o período de transformação digital que está a surgir em Portugal no período pós pandemia e sobre as linhas ténues que distanciam o ensino tradicional relativamente ao período digital, no que diz respeito às metamorfoses do paradigma educacional e às políticas publicas educativas em Portugal durante o período de pandemia.

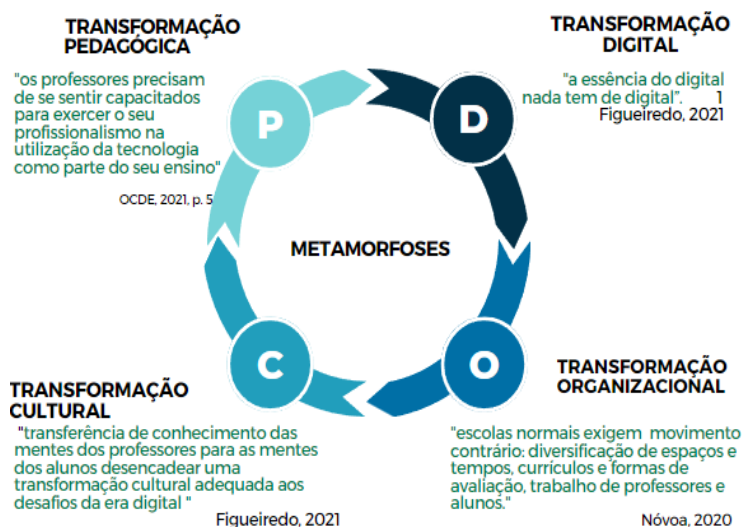


Figura 10 – Eixos de Transformação Digital

Fonte: Autora

2.1 Transformação Digital

Figueiredo (2022) entende a escola do pós pandemia como num ato racional com inspiração cartesiana pois exclui tudo quanto é emocional e acrescenta ainda, que só assim será possível desenvolver nas crianças competências racionais evitando os aspetos emocionais e as visões artísticas e humanistas da sociedade. A escola que “do ponto de vista da preparação para a razão

faz um bom trabalho, mas tem visto a criança como metade daquilo que ela é (...)" (Martins, 2013, p.1).

Para melhor entendimento deste processo de mudança sintetizamos na (figura 10) os quatro eixos de transformação digital propostos por Figueiredo (2022) como modelo de preparação para as gerações vindouras embarcarem numa pedagogia, cuja visão oscila entre uma perspectiva racional de inspiração digital e uma perspectiva relacional assente num modelo orgânico, ou seja:

a) Perspetiva racional de inspiração digital inspirada na eficiência dos meios tecnológicos e na linguagem do digital, ao reforçarem paradigmas educativos, lógicas de ação e cortes epistemológicos que norteiam três eixos fundamentais:

- a inequívoca falta de ambientes acolhedores educativos, que se têm procurado “reproduzir” e “reestruturar” através da concretização de práticas tecnológicas e uso do digital. Alienação à “fantasia” de uma educação cada vez mais particularizada e individualizada, com o subterfúgio de sofisticados recursos tecnológicos, onde os atores do processo educativo passam a assumir um papel secundário e dispensável em vindouros contextos escolarizados.

- agregar a educação exclusivamente às aprendizagens, ou seja, reduzir o processo de ensino a tudo quanto possa ser medido e comparado e que (Nóvoa & Alvim, 2021b, p.35) designam por a “*indústria global das medidas em educação*”.

- o eixo que unifica os movimentos de associação e correlação com uma linguagem do digital, assumindo-se como os “emancipadores” da educação pública que procuram cimentar uma hegemonia ao servir de fundamentação às políticas educacionais.

b) Perspetiva relacional assente num modelo orgânico; munido do tecnológico numa medida , quanto baste Birhane (2021).

Se olharmos a pertinência do digital, numa perspetiva da transformação tecnológica, deparamo-nos com uma tripla agregação das dimensões ao nível da transformação organizacional, cultural e pedagógica. Portanto, este processo de mudança iniciou com a crise pandémica, revelando que os riscos são, por vezes, fator de mudança e oportunidades.

A este propósito, (Nóvoa & Alvim, 2020, p.40) defendem que “Nada disto é novo” e o modelo escolar vigente tem vindo a apresentar alguma resistência face a resposta satisfatória e favorável das necessidades dos alunos. A crise pandémica revelou a urgência de realização dessa transformação digital que têm vindo a ganhar espaço ao afiguram-se como um processo adaptativo das instituições educacionais face aos avanços tecnológicos. No que concerne às mudanças

estratégicas, organizacionais e culturais, e a melhorar a qualidade do ensino, o incentivo e a experiência de novas aprendizagens, de forma autónomas e criativas (Paiva, 2021; Matt et al., 2015; Xue et al., 2020).

Hoje resistirmos aos tempos de incerteza que aniquila o conhecimento (Morin, 2007) ao combinar uma aprendizagem continuada e imprevista, afastando, desde logo, a ideia de *Robinson Crusoe* alusiva à ‘ilha deserta’, em que se aprende sozinho, face aos desafios e ao ritmo da sociedade em transformação.

Nesta perspetiva, e para que o processo de transformação inovadora aconteça é necessário que, num futuro, a educação integral consiga desenvolver as competências estruturantes capacitando os alunos para a construção autónoma de saberes essenciais, uma escola de futuro inserida plenamente no século XXI Figueiredo (2020), onde a capacidade de aprender de forma continuada seja reforçada por um modelo educativo;

- *Integral e conciliador* de conhecimento, baseada nos valores e atitudes humanas;
- *Humanizado* excluindo a capacidade para criação de um processo desigual com falta de equidade;

- *Autónomo* envolvido num novo conceito humanista;

Portanto a ideia de educação integral com recurso ao cultivo da autonomia e tecnologia humanizada suscitou a ideia de que os atores educativos (professores e alunos) pudessem ser substituídos por meios tecnológicos, resultando na crença de que educar é unicamente uma forma de transferir informação Vial (2019), portanto os três motores fundamentais à mudança de paradigma na educação devem ser mobilizados:

- a) ao nível tecnológico; em virtude da rápida introdução de novas tecnologias digitais;
- b) ao nível económico; face ao desenvolvimento de novos sistemas de prestação de ensino e modelos económico;
- c) ao nível da inovação; cumprindo o princípio de uma mudança educacional com expectativas sobre uma geração de alunos que já nasceram no seio das novas tecnologias.

O acionar dos motores da mudança conjuga uma complexidade no atual sistema educacional, não só, no sentido da implementação de ferramentas digitais para a gestão administrativa das escolas, mas também a adoção de novas metodologias de ensino baseadas em tecnologias (Duval et al., 2018). Algumas das principais formas pelas quais a transformação digital pode ser utilizada na educação incluem:

- O uso de tecnologias educacionais, como plataformas de aprendizagem online, jogos educativos e softwares de simulação para complementar ou substituir o ensino presencial.

-Implantação de sistemas de gestão escolar online, que permitam a administração mais eficiente das atividades acadêmicas e a comunicação entre pais, alunos e professores.

-Adoção de metodologias de ensino baseadas em tecnologia, como a sala de aula invertida. Os alunos estudam o conteúdo em casa e a aula presencial é utilizada para discussões e atividades em grupo.

-Implementação de ferramentas de avaliação automatizadas, como testes online e sistemas de inteligência artificial que analisam o desempenho dos alunos em tempo real.

Um mundo de oportunidades e benefícios que o digital pode trazer ao o aumento do capacidades dos alunos, a melhoria da qualidade do ensino e a democratização do acesso à educação Gillpatrick (2020). No entanto é essencial lembrar que a tecnologia deve ser utilizada como um meio para alcançar os objetivos educacionais, e não como um fim em si mesma.

A este respeito (Freire, 2002, p. 39) salienta que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só por que é novo [...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”.

2.2. Transformação Organizacional

A análise da organização escolar tem vindo a ganhar centralidade enquanto mediadora de uma gestão estratégica e robusta entre as políticas educacionais e a qualidade das práticas pedagógicas num deferencial astucioso, tácito e flexível dos ecossistemas escolares (A. Figueiredo, 2022; Morgan, 2006) sujeitos a um processo de transformação organizacional construtor e conciliador de um modelo balizado entre os olhares macro e micro analíticos, muito embora “centrados no ambiente da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas”(Bolívar, 1997, p. 7). Deste entendimento sobressai a ideia de que, os contextos escolares enquanto instituições, são considerados ecossistemas basilares de atuação das politicas organizacionais sujeitos a uma adequação dos modelos de gestão face às atividades culturais e pedagógicas Morgan, (2006) com carater dialético entre uma geometria individual vs coletiva condicionada por uma cultura de partilha e de cooperação mutua entre os atores educativos que privilegiem a:

a) interdisciplinaridade,

- b) flexibilidade,
- c) personalização
- d) multidireccionalidade.

Portanto, o modelo de escola tradicional ainda não consegue acompanhar às práticas escolarizadas desejáveis, sendo que, esta ideia tem vindo a ganhar consistência desde o início do século XX no campo de ação do movimento da Escola Nova e que John Dewey, como crítico acérrimo do movimento, entendia que seria mais compreensível cair-se no erro de desconhecer a força dos meios que compõem a ‘maquinaria escolar’ (edifícios, espaços, tempos, arrumação dos alunos, distribuição do trabalho dos professores, etc.) quando “são precisamente esses meios que realmente controlam o sistema, mesmo no que diz respeito aos aspetos especificamente educacionais” (Dewey, 1902, p. 23).

Assim, para Cabral & Alves (2018), a gestão estratégica dos recursos para desenvolvimento das aprendizagens deve ser agregadora em múltiplos cenários de atuação:

➤ *Organização dos tempos letivos dos alunos*

Visa criar um ambiente escolar mais dinâmico, inclusivo e adaptado às necessidades modernas dos alunos, facilitando um aprendizado mais eficaz. Hoje a escola apresenta uma fragmentação e desconetividade entre os alunos, no que respeita às condições e ritmos de aprendizagem diferenciadas com mobilização dos recursos digitais no sentido de, não só potenciar as aprendizagens dos alunos, mas também concretizar o cumprimento dos objetivos (Félix; & Ferreira, 2017), através da diferenciação dos períodos temporais.

➤ *Organização dos horários para professores;*

É fundamental identificar os cenários em que os professores se movimentam de forma a criar-se uma gestão de carga horária que viabilize o seu exercício.

Os horários são organizados de forma a alocar o tempo de instrução, segundo o qual a duração das aulas e as pausas são ajustadas às capacidades dos alunos. Considerando-se em toda e qualquer situação que haja espaço para a componente letiva e não letiva.

➤ *Organização dos espaços;*

A organização dos espaços escolares deve ser pensada de forma integrada, considerando os aspetos físicos, funcionais e pedagógicos, com o objetivo de promover um ambiente seguro, saudável e adequado para o desenvolvimento das atividades educacionais. A organização escolar

deve considerar ainda os aspetos físicos, funcionais e pedagógicos, de modo a promover um ambiente propício à aprendizagem e ao convívio social Pykett (2009).

Entre os aspetos físicos a serem considerados na organização dos espaços escolares podemos sintetizar os seguintes:

- *Layout*: a disposição dos móveis, equipamentos e objetos que deve permitir uma circulação facilitadora à mobilidade dos alunos e professores;

- *Iluminação*: os espaços devem ser bem iluminados, preferencialmente com iluminação natural, para garantir um ambiente agradável e saudável;

- *Ventilação*: é importante garantir uma boa ventilação, principalmente em salas de aula e ambientes fechados, para garantir um ambiente confortável e saudável;

- *Acústica*: é importante considerar a absorção sonora e o isolamento acústico em ambientes como salas de aula, para garantir um ambiente propício às aprendizagens e ao trabalho.

Além dos aspetos físicos, a organização dos espaços escolares também deve ser considerada, relativamente aos aspetos funcionais, como:

- i) *Setorização*: a importância da organização dos espaços por setores, de acordo com o contexto das atividades a realizar (sala de aula, biblioteca, laboratório, outros);

- ii) *Acessibilidade*: sobretudo para alunos com necessidades especiais, com a disponibilização de rampas, elevadores, banheiros adaptados, entre outros;

Uma boa organização dos espaços escolares, face aos aspetos pedagógicos permitem assim:

- a) Estimular as aprendizagens através da criação de espaços que instiguem à criatividade, curiosidade e à imaginação dos alunos, através da disponibilização de materiais e equipamentos adequados, como livros, jogos, computadores, entre outros;

- b) Interação social: é fundamental a criação de espaços que favoreçam a interação social entre os alunos, como áreas de convívio e espaços para realização de atividades em grupo;

- c) Inclusão é importante a criação de espaços que promovam a inclusão, respeitando a diversidade cultural e étnica dos alunos e valorizando as diferenças.

Portanto, a arquitetura escolar carece de ser “cada vez mais fluida, aberta, integrada, contínua e conectada, possibilitando uma flexibilização e uma adaptabilidade às necessidades de cada momento, assim como a situação para que os estudantes se apropriem do espaço de formas diferentes”(Gabrieli & Pagel, 2021; p.7).

Portanto, a dimensão organizacional comporta toda a ação centrada nas estruturas e processo administrativo, dos seus recursos e relações para alcançarem os objetivos educativos. Isso inclui a gestão de tempo, espaço, pessoal, currículo, finanças e a interação com a comunidade. No contexto do século XXI, essa dimensão está a evoluir para atender às novas demandas educativas, tecnológicas e sociais., concretamente ao nível da: Estrutura Administrativa, Gestão de Recursos Humanos, Planeamento e Gestão do Currículo, Gestão do Tempo Escolar, Uso de Espaços Físicos, Tecnologia e Inovação, Relação com a Comunidade e Gestão Financeira.

2.3. Transformação Cultural

A pandemia pela COVID-19 foi a causa de enormes mudanças culturais para as escolas portuguesas, destacando-se o aumento do uso de tecnologia. Também a nível cultural ficou evidente o regresso à colaboração, fortalecimento das relações e habilidades socioemocionais, flexibilidade e adaptabilidade, e ainda o aumento da conscientização sobre saúde e segurança. Estas transformações constituem-se como um processo abrangente, que vão impactar profundamente na cultura escolar, melhorando a qualidade da educação e a preparação dos alunos para enfrentar os desafios do futuro Gillpatrick (2020). Portanto a adoção de uma mudança cultural promove uma educação mais colaborativa, inclusiva e centrada no aluno. Este modelo transformador exige uma reestruturação das práticas pedagógicas, administrativas e das relações dentro da comunidade escolar, visando preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Portanto, não se limita apenas à introdução de ferramentas tecnológicas, mas também abrange mudanças nos métodos de ensino, na gestão escolar, e nas relações entre alunos, professores e a comunidade.

Podemos descrever algumas das principais mudanças culturais que ocorreram nas escolas durante a pandemia e que incluem, a transformação digital e a sua influência cultural:

- Aumento do uso de tecnologia: Com o encerramento das escolas e a implementação do ensino remoto de emergência houve um aumento significativo na proficiência digital. As escolas tiveram que adaptar rapidamente as práticas de ensino e adotar novas tecnologias para manter os alunos ocupados e motivados.
- Maior ênfase na colaboração: Com o ensino à distância, houve uma maior ênfase na colaboração e partilha entre os alunos, professores e pais. As escolas tiveram que trabalhar mais em equipa para

garantir que os alunos recebessem os materiais necessário, e isso ajudou a criar uma cultura mais colaborativa e inclusiva.

- *Fortalecimento das habilidades socioemocionais*: Com o isolamento social e o aumento dos níveis de ansiedade na população escolar, houve uma maior atenção face às habilidades socioemocionais dos alunos. As escolas passaram a dedicar mais tempo e recursos para ajudar os alunos a lidar com as emoções, a desenvolver maior resiliência e comunicação de forma mais eficaz.

- *Flexibilidade e adaptabilidade*: As escolas tiveram que se adaptar rapidamente às mudanças nas políticas de saúde pública e educativa e às necessidades dos alunos. Isso exigiu uma maior flexibilidade e adaptabilidade por parte dos professores e funcionários da escola, o que ajudou a criar uma cultura mais ágil e inovadora.

- *Aumento da percepção sobre saúde e segurança*: A pandemia trouxe uma maior conscientização sobre a importância da saúde e da segurança nas escolas. As mesmas que tiveram de adotar medidas rigorosas de higiene e distanciamento social para manter os alunos e funcionários seguros e isso ajudou a criar uma cultura mais saudável e preocupada com o bem-estar de todos (Barthold, 2001; Duval et al., 2018)

2.4. Transformação Pedagógica Didática

O modelo educativo pedagógico transformador que emergiu com a implementação do ensino remoto centra-se numa perspectiva holográfica em que o paradigma escolar atua de forma oscilante sobre os elementos pedagógicos, carecendo de uma reaprendizagem para a vida hodierna do século XXI a que se associa a uma pedagogia regeneradora, considerando “o que o exercício da profissão docente exige reflexividade, tomada de consciência do que compõe a realidade profissional, identificação e compreensão das dificuldades(...)” Ferreira (2022). As práticas e metodologias do processo de ensino aprendizagem concebem-se de forma discriminada, ampliando os procedimentos e estratégias de ensino numa dimensão inovadora contraposta à gramática escolar tradicional que foi assumindo o papel semi arcaico de práticas educativas. Dessa época a esta parte, o modelo concede à escola um monopólio pedagógico, em que “(...) ensinar não é apenas uma forma de transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” como refere (Freire Paulo, 1996, p. 21) o ideal de escola nova seria

uma adequação necessária à implementação do novo modelo passando por uma renovação e (re)educação da mentalidade do envelhecido corpo docente em exercício.

Numa dimensão organizacional e pedagógica, a maioria dos espaços escolares, não se adequa a um modelo de ensino inovador, também os currículos, os projetos pedagógicos são outra dimensão a ser atualizada e menos fragmentada. Um trabalho que privilegie as *Hard & Soft Skills*, e tudo o que os alunos precisam aprender para lidar com a sociedade em geral, que privilegie a autonomia docente e discente e a internacionalização que se deve dissociar cada vez menos dos currículos escolares. Exemplo recente, é que o mundo parou devido a um vírus que ultrapassou fronteiras que se encontram ainda demasiado porosas.

A otimização de novas metodologias devem evidenciar a criação de relações de ensino e aprendizagem entre a comunidade escolar através da aprendizagem por pares, de mentorias entre alunos, pois a produção colaborativa do conhecimento e a adoção de metodologias mais ativas, como a adoção de *flipped classroom*, visa abandonar a parte expositiva para ser realizada à distância e pretende desenvolver atividades de sala de aula como espaços de partilha de interação através de trabalhos de projeto. Assim, as metodologias ativas de aprendizagem devem passar a ser uma alternativa para fortalecer o desempenho dos alunos maior autoconfiança, desempenho, autonomia, pensamento crítico e trabalho através de abordagens que procuram despertar no aluno em atividades de resolução de problemas e trabalhos em grupo. Deste modo poderá ser feita uma mediação e uso da tecnologia de forma ativa e criativa entre o professor e aluno e poderão ser não só bons usuários de tecnologia, mas também bons produtores de tecnologia.

CAPÍTULO III- PARA UMA ESCOLA INOVADORA

[Fase 3- Período pós-pandemia]

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Fernando Sabino

1.O Paradigma da Modernização e Inovação Tecnológico

A crise pandémica surgiu como catalisador oportuno da modernização tecnológica em contexto escolar ao (re) pensar uma adaptação e inovação nas práticas pedagógicas.

Com desafios e constrangimentos significativos, emergiram oportunidades para transformar as práticas pedagógicas, tornando-as mais acessíveis, flexíveis e adaptadas às necessidades do século XXI. Todavia, a continuidade das práticas dependerá de investimentos contínuos na formação docente priorizando uma abordagem equilibrada, demarcada entre os processos de modernização e o modelo educativo (Formosinho & Machado, 2008), muito influenciado pela ideologia do Movimento da Escola Moderna (MEM) e pelo pensamento de Vigotsky, orientado por um paradigma democrático direto que privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação, numa analogia epistemológica balizada entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural nas ciências, nas técnicas, nas artes e na vida do dia-a-dia.

Assente em teorias baseadas na organização das práticas pedagógicas dos alunos, o ideal para a uma “cooperação de um trabalho diferenciado, autonomia, experiências e a intervenção destas no meio onde vivem” refere (González et al., 2007, p. 193). Assim, propaga-se a ideia de que a organização participada no trabalho em sala de aula é a palavra-chave do plano pedagógico desenvolvido pelo MEM, cujo modelo educativo se caracteriza fundamentalmente por apelar à confiança no potencial de cada aluno, ao registo positivo dos seus sucessos com possibilidade para uma participação do mesmo na vida do grupo / turma através de desafios constantes e no aprofundamento das aprendizagens”(González et al., 2007, p.193).

No cenário pedagógico e organizacional, o período pós pandemia passa a ser uma janela aberta ao novo modelo de ensino. Os meios tecnológicos, a videoconferência online e os meios digitais apoderaram-se do quotidiano do mais comum dos mortais, ainda assim infelizmente inacessível a todos (Carmo et al., 2020).

O fim da COVID 19 revestiu-se de um fastigioso simbolismo representativo de um triunfo da perseverança sobre a incerteza, da ciência sobre o incógnito, da fraternidade sobre o egoísmo e da coletividade sobre o individualismo. No contexto escolar, desponta um referencial de progresso cultural escolarizado ao assumirem-se múltiplas metamorfoses que passaram por determinar uma diferenciação de práticas pedagógicas, procurando a máxima eficiência num modelo educativo que acabou por abalroar as questões da proficiência digital e da formação especializada nas novas

tecnologias. Pensadores como Dewey (1950), Freire (2009), Figueiredo (2022), Matias (2022), entre outros, reforçam, a importância de suplantarmos a educação *'bancária'*, tradicional e destacar o espírito reflexivo e crítico para a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Neste momento, o reflexo de renovação rompe com as estruturas cristalizadas do tradicional modelo de ensino, dando lugar a um aumento da procura de métodos e práticas pedagógicas inovadoras que procuram priorizar tanto, metodologias ativas de aprendizagem, fundamentadas em resultados e atitudes, como no conhecimento, através da redução de conteúdos.

Exigem-se, novas competências perante os repto desta época, envolvendo as organizações escolares num sistema exigente e desafiante Varela (2014) perante o qual, o contexto de escola inovadora se tornou num modelo desafiador à construção de um novo paradigma educativo, por meio do qual, os alunos têm a possibilidade de gerir os seus resultados e desenvolver um pensamento reflexivo e crítico (Góis et al., 2018) direcionado por novas metodologias educativas, práticas de ensino, liderança escolar e metodologias de aprendizagem que se tornaram elementos fundamentais do novo modelo de ensino aprendizagem.

No novo paradigma, as escolas converteram as práticas pedagógicas e organizacionais, de forma direta e indiretamente para que se produzissem resultados através das aprendizagens e simultaneamente se respondesse à sociedade, de modo a fornecer soluções aos problemas escolares e sociais. A este propósito, (Freire, 1996, p.19) refere que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só por que é novo [...]”.

Para o autor, a educação adota um papel orientador de um conhecimento inocente direcionado para um conhecimento crítico, através da adequação e adaptação de uma posição tendencial face à sua posição no contexto. O mesmo autor perspetivou a escola como um incentivo ao aluno para perguntar, produzir e avaliar. É concebida como um espaço de construção do conhecimento coletivo, vinculando o saber popular e o saber preciso e crítico, mediado pelo conhecimento do mundo. Todavia, nem toda a mudança se trata de inovação, mas a inovação, significa sempre mudança e implica uma vontade que favorece a mudança" (Tomás et al., 2009, p. 6).

Logo, a aprendizagem torna-se mais hábil quando há alunos motivados e encontram sentido nas tarefas, quando se identificam e incorporam motivações profundas, quando os seus projetos se

tornam num contributo na procura de soluções, quando se estabelece o diálogo sobre os compromissos e a forma de os realizar.

1.1. Conceito de Inovação

A temática da inovação, no contexto do ensino e aprendizagem digital, tem sido acompanhada de uma panóplia de ambiguidades na sua definição. Ao termo inovação, associamos a noção de que é “o ato ou efeito daquilo que é novidade” TEIA (2021).

De uma maneira genérica, e por mais óbvia que possa parecer, inovação é a “ação de criar algo novo” (Wikipédia), não sendo condição essencial que, para se inovar, haja a conceção de algo de forma originária, até porque...como dizia o nobre e químico francês ‘Lavoisier’ *‘nada se cria tudo se transforma’*.

A designação de inovação (*in-new*) surge do latim e significa a “entrada de algo novo numa determinada esfera, implantando-se nela a geração de uma série de mudanças” (Bautista-Vallejo et al., 2020, p.5). Encontra-se balizada entre um processo de renovação e uma práxis que adota um modelo inovador numa determinada prática social.

Etimologicamente “*Inovar*” significa "introduzir novidade em algo", "mover ou alterar coisas". Para Kapu (2019) a inovação na educação é indispensável e os membros das instituições de ensino precisam dar ênfase a esse conceito. O termo tem sido utilizado de forma persistente e denota-se uma disseminação crescentes em múltiplas dimensões como; inovação educativa, educação inovadora, inovação com efeito educativo e mais frequentemente inovação educacional Oliveira (2019).

Deste modo, as definições deixam claramente estabelecido que inovar significa sempre melhorar, e é aqui que a "inovação" surge como a chave para melhorar a educação. (F. Tavares, 2018, p.10) vão mais longe e agrupam os conceitos em quatro categorias de análise.

- 1) Inovação como algo positivo a priori;
- 2) Inovação como sinónimo de mudança e reforma educacional;
- 3) Inovação como modificação de propostas curriculares;
- 4) Inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social”.

• ***Inovação como algo positivo à priori;***

Para (Mitrulis 2002, p.235) o ato de inovação é entendido como algo que objetiva melhorar as práticas existentes. O autor focaliza-se sobretudo nas questões relativas à gestão escolar e às práticas que envolvem trabalho coletivo “formulação e desenvolvimento da proposta educativa, com particular ênfase em ensaios de integração e contextualização de conhecimentos articulados com agências externas para o desenvolvimento de projetos educativos”. Na inovação existe à priori um incentivo ao protagonismo dos alunos e identificação com o contexto escolar através da adoção inovadora na resolução de problemas educativos face à implementação de estratégias que desenvolvam as práticas pedagógicas.

• ***Inovação como sinónimo de mudança e reforma educativa;***

Na perspetiva de Veiga, só fará sentido abordar o tema da inovação se a principal preocupação for ‘mesmo’ melhorar a qualidade da educação de modo a que “todos aprendam mais e melhor”(Veiga, 2003, p. 268). O autor apresenta o tema numa dupla perspetiva:

Por um lado, como uma *ação regulatória*, por outro, como *ação emancipatória*. Entendendo-se a inovação no âmbito regulatório ou técnico como a recusa de uma diversidade de interesses, pois não se trata de uma ação em que participam todos os atores do processo educativo. Significa que se implementa um projeto político-pedagógico integrando um conjunto de tarefas geradoras de um produto: um documento orientador pronto e terminado. Trata-se, pois, de um conjunto de diretrizes, formulários, critérios, domínios, competências etc. (ferramentas propostas pelo sistema). Existe, segundo a autora um modelo de “inovação de cunho regulatório quando dispõe de um carácter normativo e autoritário que reside dentro de uma lógica cognitiva-instrumental”(Oliveira, 2019, p. 9).

A inovação no âmbito emancipatório ou edificante associa-se ao diálogo com um entendimento cultural e onde intervêm diversos atores que realizam o processo num contexto histórico social. Não se pode confundir com “evolução, reforma, invenção ou mudança”, mas sim como “uma produção humana, perto da ideia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no carácter emancipador e argumentativo da ciência emergente”(Veiga, 2003, p. 274) oposta à dicotomia clássica que procura superar o modelo fragmentado entre as tradicionais ciências naturais / ciências sociais, teoria / prática, sujeito / objeto, conhecimento / realidade e as suas implicações na sociedade. É, pois, uma ação que suplanta todas as questões técnicas imiscuídas com os tradicionais saberes locais e que valorizam as correntes institucionais.

• ***Inovação como modificação de propostas curriculares;***

Rossi (2005) refletiu sobre a organização de experiências de aprendizagem realizadas de modo a conduzir o processo educativo, considerando algumas ‘rasteiras’ conceituais que resultam da associação entre o que é moderno e antigo, numa dialética da modernizada. De acordo com a vertente marxista, a autora define o conceito de inovação como “um processo de emancipação que procura repensar a estrutura de poder, as relações sociais e seus valores”. Para (Oliveira, 2019, p.11) a inovação educacional alicerçada na modernização do sistema de ensino compreende o “conjunto de estratégias adotadas por distintas instâncias e centros de poder para racionalizar os sistemas educativos modernizados a fim de que se ordenem em consonância com as mudanças dos objetivos” (Rossi, 2005, p. 943). Assim, a inovação com caráter emancipatório caracteriza-se por se tratar de uma mudança em profundidade dos sistemas e paradigmas sociais de uma comunidade é uma construção humana, fortalecida pelo caráter argumentativo escolar, que atende à estrutura da liderança, das relações e valores sociais alongados às práticas curriculares que devem ser desenvolvidas com a participação integral e ativa dos professores. (Buzato, 2018) corrobora da ideia de que a inovação assenta num caráter independente e implica o planeamento e a avaliação continua, ficando a sua “implementação dependente dos limites e potencialidade humanas e materiais, da seleção de critérios para alocação e distribuição de recursos”(Rossi, 2005, p. 947).

• ***Inovação como alteração de práticas educacionais regulares de um grupo social.***

É um processo que se afasta de todos os demais conceitos e acaba com a ideia de crença e de inovação com valor positivo, substituídos pela ideia de inovação, mudança e reforma. (Klaver et al., 2009; Aguerro, 1996) adotaram o termo inovação a uma atividade comparativa realizada exclusivamente em determinado contexto. Não se restringiram ao conceito de inovação apenas no campo das práticas de ensino, mas devolveram as condutas a diferentes agentes que constituem o processo educativo. Os autores definiram essencialmente o conceito de inovação relativamente ao caráter universal e segundo os seus princípios ela é pensada de acordo com o significado e valor. Portanto, não se trata apenas de introduzir novas tecnologias ou metodologias, mas de transformar a cultura escolar e as práticas pedagógicas de forma a preparem os alunos para os desafios do século XXI. Isso envolve uma abordagem holística que atenta nas necessidades individuais dos alunos, promoção da inclusão e na diversidade ao envolver a comunidade escolar num processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento.

O significado atribuído à inovação como alteração às práticas pedagógicas em ambiente escolar sustentado unicamente pelos meios digitais, não é suficiente para realização de uma educação inovadora, é fundamental que os professores implementem práticas e desenvolvam toda uma cultura escolar essencial com recurso significativo para as práticas pedagógico didáticas.

Assim, a escola assume-se como uma homogeneidade capital de mudança e inovação, exigindo-se o reforço da sua autonomia, progresso e compromisso efetivo dos professores, com recurso a estratégias de mudança descentralizadas Bolívar (2003).

Uma “boa escola” é, pois, a que se mune de um ambiente de efetiva aprendizagem e que está em permanente ‘formação’ através da reflexão crítica sobre os sucessos e fracassos, forças e fraquezas às quais apraz a capacidade de se transformar com vista à melhoria.

Então, o conceito de escola inovadora pretende fundamentalmente, e em primeira instância, identificar os principais problemas da escola e atingir os seus objetivos pedagógicos, depois procurar soluções face aos múltiplos problemas com os quais a escola se depara, tendo em conta as próprias características da geração dos alunos passando por:

- saber os motivos pelos quais os alunos não aprendem;
- por que a comunidade educativa não participa nas práticas de ensino;
- qual a expectativa do professor perante os seus alunos;

A ideia de escola inovadora, vai mais além, e Bolívar (2009), defende que se deve ensinar a pensar os alunos por si próprios e de forma criativa cujas estratégias de inovação se dirigem a modelos de política educativa numa mudança “*top -down* às reformas que decorrem numa bordagem *bottom-up*, ao envolver iniciativas que surgem dos níveis inferiores da hierarquia (professores, alunos, comunidades escolares)”. Sendo que, num ajuste destas duas abordagens pode harmonizar-se um equilíbrio eficaz, aproveitando os pontos fortes de ambas.

O aluno assume, de facto, o núcleo principal do futuro modelo de aprendizagem desenvolvendo um trabalho colaborativo de forma integrada e contextualizada de acordo com aspetos comportamentais, sociais e emocionais. As instituições de ensino que arriscam em implementar novas abordagens de ensino, de acordo com as metodologias instituídas obrigam-se a uma maior cooperação e partilha de ferramentas como as aprendizagens através de projetos.

Por outro lado as aulas são lecionadas de forma cooperativa e com recurso a ferramentas de avaliação variadas que passam por assumir o compromisso de aprendizagem celebrados entre aluno e professor “ (...) para haver inovação pedagógica, os profissionais envolvidos, dentro das

instituições, precisam mudar a sua própria concepção de ensino-aprendizagem” (Domingos & Chamon, 2019, p. 8).

O conceito de escolas inovadoras não é recente nem ambíguo, pois vem sendo pensado e construído ao longo de diversos anos, para os quais existem diversos entendimentos consoante os diversos contextos “os países precisam desenvolver abordagens sistêmicas para aproveitar ao máximo sua confiança nas inovações educacionais baseadas em tecnologia porque, no longo prazo, possivelmente será a maneira mais efetiva de assegurar tais investimentos”(Selwyn, 2010, p.4).

Neste contexto, na geração XXI, ser escola significa “romper com os cânones tradicionais de ensinar de forma a garantir a liberdade de crescimento e desenvolvimento pessoal, observando uma matriz educacional e cultural comprometida e cooperante com os princípios das sociedades educadoras” (Palmeirão & Alves, 2018, p.6). Urge a necessidade de incutir aos “novos” nativos digitais um mundo de tecnologia, que olha para o futuro e para o processo de ensino aprendizagem com obrigatoriedade de adequar as práticas escolares nesse sentido. Assim, são fundadas escolas inovadoras como espaços e salas que se caracterizam pela implementação de novas formas de ensinar, promovendo novos desafios e transformações que se desenvolvem em espaços facilitadores e motivadores para as aprendizagens, que colocam o professor como um orientador do processo de aprendizagem e o aluno como o núcleo deste mesmo processo, procurando o desenvolvimento do seu pensamento crítico e estimulando a sua criatividade.

No entender de (Sormunen & Juuti, 2014) no século XXI, os alunos devem ser capazes de pensar de forma crítica e criativa, fazendo uso de uma ampla gama de ferramentas na criatividade e interação, interagindo e cooperando em grupos heterogêneos, agir de forma autónoma e assumir a responsabilidade de organizar as aprendizagens. O aluno assume um papel ativo e de protagonismo em relação ao próprio conhecimento, incutindo-se a política dos quatro C e que se associa ao: pensamento crítico, colaboração, criatividade e comunicação.

A inovação e a tecnologia educativa são, de facto, contributos indispensáveis e significativos para a melhoria do sistema de ensino facilitando a implementação e desenvolvimento de tarefas e das práticas educativas que rompem com “o modelo tradicional de ensino possibilitando uma aquisição horizontal de conhecimento, no qual os indivíduos estão circunscritos diante de uma metodologia ativa de aprendizagem”(Dosea et al., 2020, p.144).

Para que uma escola possa ser inovadora, tem de incorporar determinadas características que fomentam e fundamentam as diretrizes para institucionalizar a inovação, incorporando-as à

cultura institucional (Prigol & Behrens, 2020, p. 135). De facto, a colaboração é uma condição essencial para” fomentar a inovação e processos de melhoria nos centros educativos”.

É urgente realizar trabalho em equipe, formação da comunidade de aprendizagem. Abertura a novas aprendizagens "Se os professores agem em equipa, se dialogam, projetam e trabalham em comunidade, se estiverem abertos a aprender, vão gostar da sua profissão e estarão mais motivados para se aperfeiçoarem" (Ennis, 2016, p.79).

O modelo de escola aberta à mudança e à inovação requer um esforço coordenado e contínuo para proporcionar oportunidades de desenvolvimento, criar um ambiente de apoio e segurança, promover a colaboração e reconhecer as contribuições dos diferentes atores educativos, sobretudo encorajar os professores a uma predisposição para aceitar o processo de inovação, ainda que para tal haja um acréscimo, não só de isolamento, mas também de trabalho, “a natureza das lideranças e das relações com os colegas, o comportamento dos alunos, que podem influenciar a disposição para inovar” Courela, (2013).

Também o papel do diretor escolar é central na gestão de um clima favorável à inovação cultural. Para que a sua ação tenha sucesso, torna-se fundamental considerar o meio ambiente e o contexto em que ocorrerá todo o processo de inovação. De facto, aos líderes escolares compete assumir a obrigatoriedade e necessidade de enfatizar, não só o conceito, mas também a sua implementação, que nas últimas décadas, tem sido considerada como um fator crucial para a manutenção da competitividade educativa (Gomez et al., 2020; Huamán-Romaní et al., 2022) .

A implementação de modelos e tecnologias educativas inovadoras revelou-se de forma salutar com os diferentes atores educativos relativamente ao desempenho das práticas e funções da instituição escola, oferecendo benefícios que passam pela personalização das metodologias e estratégias de ensino, até a preparação dos alunos para o futuro. Esses avanços tornam a educação, não apenas mais acessível e inclusiva, mas também aumentam a eficiência administrativa e fomentam um ambiente de aprendizagem mais interativo e proativo. Portanto, a chave para o sucesso é a integração equilibrada e estratégica dessas tecnologias, com foco no desenvolvimento contínuo de competências tanto para alunos quanto para o corpo docente.

Os professores, encontrar-se mais confiantes e proficientes, é visível o entusiasmo na realização das suas práticas pedagógicas. Também os alunos são cada vez mais incentivados a fazer uso do digital no desenvolvimento das atividades e projetos, e os funcionários para realizar as funções administrativas. Logo, se os membros das instituições de ensino utilizarem as

tecnologias numa escala abrangente, são capazes de desempenhar as funções de forma mais satisfatória e com menor esforço físico.

Deste contexto podemos destacar os principais

- ♦ Rapidez e eficácia das tarefas;

Quando familiarizados com o uso de computadores, permite a conclusão de tarefas, relatórios e projetos de maneira menos demorada. (Bautista-Vallejo et al., 2020) indicam que “em pesquisas, quando os indivíduos faziam uso de canetas e papel, era tedioso e apresentavam, dificuldades e problemas em completar as tarefas a tempo”.

- ♦ Facilitar a edição e as alterações;

Quando se elaboram trabalhos escritos, com recurso aos computadores, torna-se possível fazer alterações nos dispositivos, antes do envio final.

- ♦ Fazer apresentações;

Trata-se de um método de ensino-aprendizagem indispensável e uma vantagem para os alunos que pretendam ser avaliados através de apresentações de trabalhos.

- ♦ Comunicações

Quando há necessidade de interação ou troca de ideias, o uso de tecnologias tem contribuído significativamente para facilitar a comunicação entre pares. As tecnologias facilitam a comunicação de mensagens curtas, ideias e perspectivas, bem como longas tarefas, relatórios e projetos.

- ♦ Conceção de Ideias como solução de problemas;

É possível encontrar soluções para os problemas, pois muitas vezes, a maioria das soluções inovadoras surgem quando se perspetiva um problema num ângulo diferente ou com os novos *insights*.

- ♦ Permite implementar tarefas e atividades

Que facilitem a aquisição das aprendizagens.

1.2. Competências Digitais dos Professores

Com o modelo de ensino remoto emergiu o recurso às práticas tecnológicas em contexto educativo dilaceraram-se novas descobertas e perspetivas de inovação educacional, associadas aos avanços e democratização do digital. As competências digitais dos professores tornam-se fundamentais e a tecnologia desempenha um papel fundamental no processo de ensino e

aprendizagem, com exigência de opções analógicas e digitais forçando os professores a assumir uma literacia do digital dentro ou fora do contexto escolar como “ciberespaços com o seu ecossistema de cenários e ambientes virtuais de aprendizagem”(Santo, 2021, p.101). No entanto, desenvolver competências digitais não se trata apenas de saber usar ferramentas tecnológicas exige-se um entendimento e aprendizagem sobre a aplicação e adequação dos instrumentos de forma eficaz para melhorar a experiência e prática de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, será fundamental analisarmos o conceito de competência digital à luz da própria literatura. (Lucas et al., 2017, p. 184) referem que nos últimos tempos, “o conceito de competência digital tornou-se um conceito-chave na discussão sobre o que os indivíduos devem ser capazes de fazer e alcançar através da utilização de tecnologias e ferramentas digitais”. Trata-se de um conceito amplo, multidimensional, complexo e interligado, que cobre várias áreas de estudo essenciais para os professores desenvolverem competências digitais nas dimensões de:

- ♦ *Domínio de Ferramentas Tecnológicas*- Os professores precisam estar familiarizados com uma variedade de ferramentas digitais, como softwares de apresentação (PowerPoint, Google Slides), plataformas de aprendizagem online (Moodle, Canvas), ferramentas de comunicação (e-mail, chat, videoconferência), entre outras.
- ♦ *Alfabetização Digital*- Inclui competências básicas, como navegação na internet, pesquisa online, avaliação de fontes de informação e segurança digital. Os professores devem ser capazes de orientar os alunos sobre como usar a internet de forma segura e eficaz.
- ♦ *Desenvolvimento de Conteúdo Digital* - Os professores precisam ser capazes de criar materiais pedagógicos digitais, como apresentações, vídeos, *quizzes* online, atividades interativas, etc. Isso requer capacidades em software de edição de vídeo, criação de infográficos, design gráfico, entre outros.
- ♦ *Integração de Tecnologia no Ensino*-Os professores devem saber como incorporar efetivamente a tecnologia nas próprias práticas de ensino, tornando as aulas mais envolventes, acessíveis e interessantes para os alunos. Isso pode envolver o uso de recursos online, atividades colaborativas, jogos educacionais, entre outras estratégias.
- ♦ *Avaliação Digital*- Os professores precisam saber como avaliar as aprendizagens dos alunos de forma digital, utilizando ferramentas de avaliação online, como questionários digitais, avaliações baseadas em projetos, portfólios eletrônicos, entre outros.

♦ *Inovação e Aprendizado Contínuo*- Como a tecnologia está em permanente evolução, os professores deve haver uma abertura à aprendizagem do uso de ferramentas e técnicas digitais, bem como as explorar novas abordagens pedagógicas que incorporem a tecnologia de maneira significativa.

♦ *Etiqueta Digital e Ética*- Os professores devem ensinar e realizar boas práticas de etiqueta e ética digital para os alunos, incluindo questões como o uso responsável da tecnologia, respeito pela privacidade online, prevenção de *cyberbullying* e plágio digital.

Assim, o recurso às novas tecnologias, permitirá aos professores inovar os seus métodos de ensino tornando as aulas mais interessantes, envolventes e eficazes. Possibilitam aos alunos, uma maior capacidade para fazer intervenções atempadas, direcionadas e personalizadas.

Numa perspetiva de observamos os procedimentos, trajetórias e conhecimentos produzidos por escolas que as tornam singulares e únicas, iremos analisar o modelo digital de competências para os professores adaptado de Krumsvik face à sua contextualização e focalização.

A figura 11 apresenta-nos o modelo de competência digital para os professores e destaca-se o modo como a pedagogia, disciplinas e competências digitais se "fundem" para que os professores possam explorar novas tendências, à luz das orientações políticas. Ao mesmo tempo, revela a complexidade da competência digital com que os professores têm que lidar nas escolas face à necessidade de tempo para alcançar esta competência digital.

Os docentes estão cada vez mais motivados a integrar as tecnologias nas suas aulas, e adotam um modelo eficaz para o desenvolvimento de competências e proficiências, promovendo uma abordagem contínua e adaptativa implementando estratégias que estimulem a jornada pedagógica e garantam que, tanto alunos como professores se adaptem às necessidades do século XXI. Esta "*competência journey*" consiste num processo de adoção, adaptação, apropriação e inovação (localizado no eixo vertical do diagrama), e as "aprendizagens" digitais que se desenvolvem nos alunos torna-se a parte explícita do conhecimento tácito, *know-how*, reconhecendo a consciência adquirida ao longo de todo o processo. Embora “a educação digital esteja regularmente preocupada com habilidades funcionais e *know-how* técnico, ela também deve abranger a “alfabetização digital crítica” – um conjunto de compreensões e disposições em relação à política da sociedade digital e da economia digital”(OECD, 2022, p.70).

Na primeira parte deste processo (adoção e adaptação, nos eixos horizontal/vertical), os professores ocupam-se, na sua maioria, com competências básicas, considerando os obstáculos ao

manuseamento dos dispositivos digitais, que, em certa medida não são imediatamente óbvios para o professor, logo a importância de superar essa etapa torna-se evidente. No entanto, quando o professor atinge a dimensão da apropriação, as tecnologias, são então, perfeitamente integradas e os professores ensinam e tornam-nas completamente 'invisíveis', (*ICT- Didactic competence*).

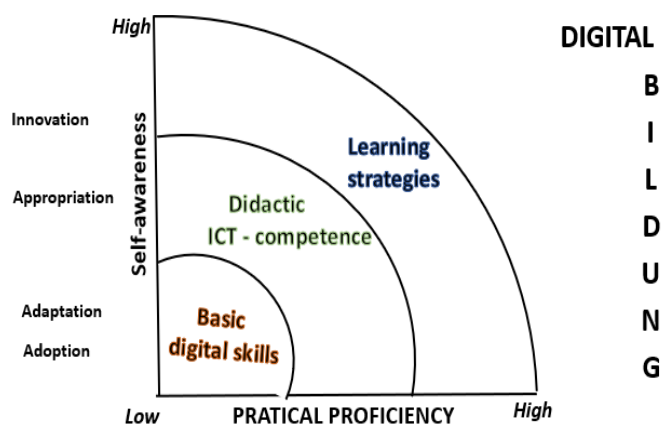


Figura 11- Modelo Digital Bildung

Fonte: autora (adaptado de Krumsvik, in press)

Na última fase dimensão do processo de inovação, os professores são capazes de desenvolver inovações pedagógicas e didáticas usando as TIC no ensino de forma criativa, o que implica a sua capacidade «dispersão» de proficiência digital, fundamental para preparar os alunos para o ambiente educativo em constante evolução e garantir que possam aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela tecnologia para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Assim, o modelo coloca a tónica em quatro componentes principais: competências básicas em TIC; competência didática em TIC; estratégias de aprendizagem; e Bildung digital⁴.

A primeira componente, competências básicas em TIC (localizadas no canto inferior esquerdo), indica que as TIC (como qualquer outra ferramenta) devem ser "transparentes" para permitir que os professores compreendam como utilizá-las.

Os professores usam cada vez mais uma metodologia '*hands on*' nas práticas pedagógicas depois da pandemia. Esta poderosa estratégia educativa assume um papel promotor de um facilitismo digital e desenvolvimento de aprendizagens ativas, práticas e significativas. Ao adotarem a metodologia '*hands on*' nas salas passam a ser encaradas como autênticos laboratórios

⁴ Bildung in the Digital Age explora os desafios e potenciais da digitalização para a teoria e prática educacional e identifica como o conceito pedagógico de Bildung pode ser usado para atender a essas demandas.(David K. , Michael P. , Jesper G., 2022)

de estudo, enriquecer a ajuda junto dos alunos por parte dos professores e desenvolve competências essenciais que os prepara melhor para desafios futuros. Esta metodologia também os torna mais capazes e autoconfiantes digitalmente (agindo como ‘guias’) também podem ser um auxílio aos professores em termos de demonstração da sua proficiência digital (R. J. Krumsvik, 2011).

O segundo nível de habilitações, a competência didática em TIC (localizada no meio do diagrama), sublinha a relação dialética entre ‘*hands on*’ e “*head*” no uso das TIC em contexto de sala de aula. O que torna essa relação particularmente relevante e com ênfase na capacidade de usar as ferramentas digitais a fim de alcançar objetivos baseados em competências, o que requer uma proficiência do professor em termos de incorporação integrada da matéria, pedagogia e capacidade digital. Trata-se de um desafio significativo para os professores, especialmente porque existem dificuldades em adquirir essa proficiência digital fundamental.

No terceiro nível, estratégias de aprendizagem (*Learning Strategies*), assume uma meta perspectiva em relação aos dois primeiros constituintes (dentro do modelo), mas coloca mais ênfase nas implicações pedagógicas que uma visão ampliada do conhecimento e nas estratégias de aprendizagem num novo cenário educativo. Implica um potencial pedagógico significativo, todavia esse potencial não pode ser efetivado sem que um professor saiba utilizar as TIC em contexto escolar. Mais uma vez, identifica-se uma necessidade de conhecimento académico para formar professores competentes que possam manter um foco claro relativamente aos tipos de objetivos que se podem atingir por meios de diferenciadas estratégias.

O quarto nível, a componente central sugere que o professor adquiriria uma meta perspectiva relativamente aos três primeiros constituintes e centraliza-se no modo como o aspeto *Bildung* tem sido influenciado pela revolução digital e pelas escolas inovadoras. O conceito *Digital Bildung* [*dança digital em norueguês*] centra-se na forma de participação dos alunos, face à sua adaptação a diferentes meios de comunicação social e desenvolvimento da sua identidade na era digital, influenciados fortemente pela inovação. Isso implica reflexões éticas e morais sobre o papel da tecnologia no desenvolvimento do ser humano em ambientes escolares.

Portanto, o modelo “*Bildung Digital*” constitui uma ampla abordagem para a inclusão do ensino digital em contexto escolar, evidenciando-se em infraestruturas, desenvolvimento de competências, metodologias de ensino inovadoras, formação de professores e sobretudo orientada para uma cultura escolar digital. Ao implementar esses componentes, as escolas podem preparar

melhor os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI, promovendo uma educação mais inclusiva, personalizada e eficaz.

Portanto, o uso regular e persistente dos meios digitais, por professores e funcionários é a melhor maneira de criar e propagar uma cultura digital e, assim, criar novas envolvente inovadoras de aprendizagem (Quaicoe et al., 2023; Dias, 2012; Krumsvik, 2011) mais creativas, interdisciplinares e com relevância para o caráter crítico que o ensino exige. Assim, o uso frequente da tecnologia tende, pois, a auxiliar o corpo docente, a superar obstáculos e a torna-los defensores do digital no que respeita à:

- Obtenção de competências em todas as disciplinas e domínios, perspetivando uma preparação e adaptação dos alunos a uma sociedade orientada para o conhecimento e para o seu bem-estar geral;

- Procura na implementação de uma pedagogia e novas competências para o século XXI, cujo enfoque principal de ajuste à inovação escolar. Consequentemente, às escolas competirá fornecer todo um ambiente para que o processo de ensino aprendizagem ocorra com sucesso e de forma integrada.

- Fazer inferências sobre a estagnação geral da transformação digital em instituições de ensino que apresentem *insights* favoráveis sobre a situação, a este propósito, (Vey et al., 2017) entendem que há:

- (i) falta de visão e estratégia de inovação institucional;
- (ii) ausência de motivação para impulsionar ou iniciar a inovação;
- (iii) falta de competência adequada e necessária para a inovação,
- (iv) vontade de as instituições redefinirem papéis e criarem oportunidades de aprendizagem e inovações para a mudança.

Neste entendimento, o papel dos atores e *stakeholders* escolares deve ser uma visão compartilhada e comum sobre as conexões entre a transformação digital na educação (escolas) e a proficiência digital para domínio da inovação pedagógica, porque afinal, o sucesso para uma escola de futuro, é o que permitirá aos alunos prosperem no século XXI.

1.3. Para uma Escola de Futuro

A escola do futuro exige uma adaptação às necessidades e desafios do mundo contemporâneo, aproveitando as tecnologias emergentes na promoção a uma abordagem inovadora

e centrada no aluno. Cabral (2013) refere que é essencial pensarmos na escola que temos para se poder organizar a escola que queremos. E esta tem que adotar características adequadas à definição de uma escola do futuro, valores, equidade e inclusão, de modo a proporcionar experiências de sucesso, autoconfiança e uma clara predisposição para realização das aprendizagens de forma:

- Personalizada – quando a escola do futuro reconhece que cada aluno é único e tem necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Ela adota abordagens de ensino personalizado, utilizando tecnologias e instrumentos inovadores que passam pela adaptação da inteligência artificial ao ensino e às necessidades individuais de cada aluno.

- Tecnologia Integrada – quando a tecnologia é integrada em todas as facetas do ambiente de aprendizagem, desde salas de aula digitais equipadas com dispositivos conectados às plataformas de aprendizagem online que permitem aos alunos aceder a materiais pedagógicos a qualquer momento e em qualquer lugar.

- Aprendizado Baseado em Projetos e Experiencial - A escola do futuro prioriza as metodologias práticas e experienciais, onde os alunos aprendem fazendo. As práticas incluem projetos colaborativos, estágios, simulações e experiências do mundo real que ajudam os alunos a aplicar o que aprenderam em contextos do mundo real.

- Desenvolvimento de Habilidades do Século XXI- Além do conhecimento académico, a escola do futuro concentra-se no desenvolvimento de competências como pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação, resolução de problemas e competências digitais como habilitações essenciais para o sucesso num mundo cada vez mais complexo e interconectado.

- Ambientes de Aprendizagem Flexíveis e Colaborativos - As salas de aula do futuro e com ambientes inovadores permitem oportunidades para uma educação mais envolvente, interativa e ajustada às necessidades dos alunos. São espaços que incentivam à colaboração, experimentação e à. Estes ambientes de aprendizagem incrementam a autonomia e as escolas podem criar ambientes propícios ao desenvolvimento de habilidades do século XXI. Portanto, são espaços flexíveis e adaptáveis, projetados para facilitar a colaboração, a experimentação e a inovação. Aqui, os alunos têm a oportunidade de trabalhar em grupos, colaborar com colegas e professores e assumir a responsabilidade do próprio desempenho.

- Foco no Bem-Estar e na Saúde Mental- A escola do futuro reconhece a importância do bem-estar emocional e mental dos alunos e promove um ambiente de aprendizagem que os apoia

holisticamente. Permitem incluir programas de educação socioemocional, acesso a serviços de aconselhamento e atividades que promovam o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal.

Sustentabilidade e Consciência Global- A escola do futuro valoriza a sustentabilidade e a responsabilidade social, promovendo práticas ambientalmente sustentáveis e uma consciência global entre os alunos. Isso pode incluir programas de educação ambiental, projetos comunitários e parcerias com organizações locais e globais, com recurso a estratégias ativas.

As metodologias ativas passam, então a ser perspectivadas como estratégias enriquecedoras para o desenvolvimento de competências digitais no mundo das tecnologias. Sendo estas teorias e pensamentos práticos dos filósofos e pensadores Sócrates, Paulo Freire e Vygotsky Silva (2021) que no século XXI continuam a influenciar as práticas educativas modernas, incluindo a criação de salas de aula do futuro, ambientes de aprendizagem, para a promoção e participação ativa dos alunos, colaboração entre pares e de desenvolvimento integral de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Para Lang (2014) as técnicas de aprendizagem ativa ainda se caracterizam hoje por manter uma flexibilidade e capacidade de execução dinâmicas, possibilitando ao aluno refletir sobre temas da atualidade, experiências laboratoriais, viagens, gamificação, dramatização e demais técnicas qualificadas classificadas no patamar das metodologicamente ativas. Lang (2014) apresenta-nos um quadro de referência com evidentes exemplos de metodologias ativas.

Tabela 6- Atividades Ativas Centrada nos Alunos

Fonte: Investigadora, adaptado de (Gilis, 2008)

<i>Critério</i>	<i>Descrição</i>
<i>Objetivos</i>	-Descrever o que o aluno precisa saber e ser capaz de fazer, como ele deve estudar o conteúdo e quais as habilidades e atitudes esperadas, -Discutir os objetivos com os alunos e os seus reflexos para a avaliação;
<i>Avaliação e feedback</i>	-Transmitir critérios antecipadamente; -Avaliar a aprendizagem com situações verdadeiras, às avaliações que viabilizem consolidar a aprendizagem; -Criar discussão quanto ao processo de avaliação; -Promover aprendizagem e autoavaliação dos colegas, definindo os critérios com a turma e com o professor;

Atividades de aprendizagem

- | |
|---|
| -Estabelecer de forma adequada os momentos de avaliação; |
| Destaque para as aprendizagens metacognitivas, desafiando os alunos a organizar e avaliar a sua aprendizagem; |
| -Consideração de tempo para os alunos acederem a outras fontes e manter contacto durante o processo de conhecimento dos alunos, |
| -Expor detalhadamente sobre o ambiente de aprendizagem; |
| -Considerar a motivação dos alunos; |
| -Solucionar tarefas, problemas e exercícios apropriados e considerando o contexto profissional real dos alunos; |

Da análise à tabela 6 verificamos as aprendizagens ativas centradas nos alunos, o colocam no centro do processo de aprendizagem, promovem a sua participação ativa, a autonomia e a construção do conhecimento, cabendo aos professores a função de implementação destas metodologias em salas de aula através da criação de um ambiente de aprendizagem estimulante, desafiador e significativo para os alunos, permitindo-lhes desenvolver habilidades essenciais para o sucesso académico (Bacich L., 2018, p.16) considera que ,

“(...) é essencial uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incerteza, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos (...)”

Ainda assim, no entender de (Molin & Raabe, 2012) existem vários motivos pelos quais alguns professores podem optar por não utilizar estas metodologias nas práticas letivas devido:

- ao tempo de preparação que exige;
- a preparação das salas de aula, que por norma, não estão adequadas às práticas;
- a acomodação às metodologias tradicionais em prol das metodologias ativas;
- o problema do currículo e a dificuldade no seu cumprimento integral;
- falta de formação;
- a falta de conhecimento sobre as ferramentas disponíveis e como usá-las;
- resistência à mudança - alguns professores podem resistir à adoção de tecnologias devido ao medo do desconhecido ou à preocupação de que as novas ferramentas possam substituir seu papel como educadores;

- crença na eficácia dos métodos tradicionais – os professores podem acreditar na eficácia dos métodos tradicionais de ensino;

Neste enquadramento podemos cruzar os critérios de desenvolvimento das práticas dos alunos com a ideia de *Bloom*, expressa na *framework* de Lertxundi (figura 12) ao adotar como forma de resolução dos problemas a capacidade intelectual do aluno para se organizar ou reorganizar, de acordo com os materiais necessários às suas aprendizagens em situações problemáticas. Iniciando o processo de acordo com uma escala de categorias básicas, passando depois para um nível de categorias superiores.

O aluno precisa de *saber* e ser capaz de *fazer* ainda que relembrando informações ou ideias chave, precisa de interpretar e compreender o que lhe é sugerido fazer, e executar a tarefa com um mínimo de supervisão do professor.

Numa segunda etapa, precisa de proceder à avaliação e consolidação da aprendizagem, e integra o nível das categorias cognitivas superiores que exigem uma análise e classificação crítica na defesa de ideias, de modo a criar ou elaborar discussão relativamente ao processo.

Como instrumento preponderante na implementação dos objetivos, que explicita o funcionamento do processo de aprendizagem, apresentamos o esquema da (figura 12) que representa as competências:

- Ser capaz de lembrar os conceitos previamente ao seu entendimento (Conhecimento)
- Entender o conceito antes de o aplicar (Compreensão)
- Analisar o processo antes de o avaliar (Análise)
- Fazer uma avaliação total e completa para proceder à conclusão (Avaliação)



Figura 12- Taxonomia de Bloom

Fonte: (*framework* de Lertxundi, 2020)

Para manter o foco na concentração dos alunos na realização de práticas pedagógicas ‘*out of the box*’, participação nas tarefas de projeto e desenvolvimento de uma atitude de criatividade e crítica, projeta-se o desenvolvimento de competências, cada vez mais difíceis, de fazer passar aos alunos, e nesta lente sugere-se a análise dos quatro tipos de inovações propostas por (Fullan 2020; Onyema, 2020) identificadas na literatura como adequados à gestão escolar.

1. Inovação de serviços- Ao utilizar novos serviços que melhoram as práticas de gestão nas escolas.

2. Inovação de Procedimento- A implementação de um novo ou melhorado serviço de prestação de trabalho. Por exemplo, a inovação de processos na escola, visa reduzir o custo de prestação de serviços e melhora a sua qualidade. Exemplo típico de processo a inovação na gestão escolar inclui a utilização de novos métodos de ensino, exame informático, utilização de ferramentas TIC no ensino e na aprendizagem, etc.

3. Inovação de marketing- A inovação de marketing envolve a implementação de um novo método de comercialização que implique alterações significativas na conceção do produto ou promoção ou precificação de produtos.

4. Inovação organizacional- envolve a implementação de um novo método organizacional nas práticas de gestão escolar. Este tipo de inovação visa aumentar a satisfação da força de trabalho e o objetivo final é aumentar a qualidade das aprendizagens, relacionamento e envolvimento entre os colaboradores.

Considerando as múltiplas definições de inovação, em diversos vértices da área educativa, agregamos uma visão prática e clarificamos o conceito como efetiva implementação, de novas ideias ao desafiar o tradicional paradigma e rompendo com o *status quo*, ao estabelecer um padrão evolutivo ao nível da:

- i) Inovação incremental- Envolve uma melhoria gradual relativamente aos conhecimentos na escola. Envolve um processo planeado e organizado para implementação do modelo de inovação que conduz a mudanças ou melhorias na realização das tarefas e nos processos de ensino e aprendizagem.
- ii) Inovação Radical- Resulta em mudanças fundamentais nos serviços ou processos do sistema escolar. É resultado de uma investigação e desenvolvimento cuidadosos sobre uma questão específica ou práticas inovadoras em Administração Escolar, problemas na organização e

frequentemente faz uso de novas tecnologias para resolver as problemáticas. Este tipo de inovação é por vezes descrito como "avanço" inovação.

iii) Inovação Disruptiva- Este é o tipo de inovação que pode mudar o *status quo* de uma organização e a base do processo educativo. Por exemplo, a mudança de metodologias em cenários educativos, pode ser resultante do uso da moderna tecnologia que os computadores revolucionaram, transformando a cultura e o ambiente educativo.

Portanto, em contexto escolar emergem múltiplos motivos para explicar a resistência do *status quo* e não mudar (Audy, 2017, p. 78) apresenta as seguintes justificações:

- Por quê mudar? Funcionou tão bem até hoje...
- Se mudar é o fim! Cultura do medo...
- Se mudar, não me responsabilizo...
- Pode tentar, mas já aviso, outros tentaram antes e não funcionou...
- Pode mudar, desde que não mude nada que estamos fazendo tão bem nos últimos anos...

2. A Inovação no Pós pandemia

A sociedade pós pandemia, dilacerou uma rutura com o modelo de ensino tradicional avançando de forma inovadora em diferentes cenários de atuação que quebraram com a cristalização do ensino tradicional a partir do mês em março de 2020.

Entre as principais mutações desta transição há a destacar as mudanças de estratégia pedagógica que se apresentam como um movimento migratório do ‘ensinar’ para o ‘aprender’, a mudança do docente para o aluno assumindo, este, a sua quota parte de responsabilidade no processo de aprendizagem que passa pela valorização do aprender a aprender e do desenvolvimento autónomo das competências individuais.

Neste processo de transformação de práticas, relativamente aos ambientes escolares e ao processo de transformação organizacional passam a privilegiar-se as metodologias ativas (B. B. de Sousa et al., 2021), de uma forma mais participada e sujeita a problematização dos acontecimentos e fenómenos, que procura respostas em múltiplas dimensões.

A instauração de novos modelos educativos para o século XXI exigem assim, a adoção de ambientes que permitam estimular a autonomia, a criatividade, colaboração, partilha e sobretudo

a solidariedade. Tanto de professores como de alunos precisam de se focar em interações formativas como cidadãos de futuro que perspetivam uma vivencia em cenários de complexidade de produção e criação de soluções eficazes para os problemas diários. (Freire, 1996, p.19) refere que “é próprio do pensar certo, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só por que é novo [...] faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”.

A educação atual entrou assim numa revolução impactante O contexto social, económico de saúde pública e político apresentam-se com um novo cenário que exige novas posturas profissionais inseridas numa era digital com obrigatoriedade sobre a (Führ & Haubenthal, 2019, p. 2) capacidade de utilizar e comunicar de maneira disciplinada, crítica e criativa, o conhecimento e as ferramentas simbólicas que a humanidade foi construindo através dos tempos, a capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogéneos, na sociedade global, a capacidade de viver a atuar autonomamente e construir o próprio projeto de vida.

É visível a vontade de mudança dos alunos relativamente às práticas pedagógicas correntes. A pandemia ensinou-nos que, para além de necessária, a mudança na educação é urgente e possível daí o ato de resiliência e adaptabilidade serem cruciais para as próximas gerações no sentido de preparação dos jovens para o futuro d’Orville,(2020).

A pandemia mostrou que “a mudança para o digital ou tecnológico é realizável, todavia tratar-se-á de uma transformação altamente indesejável como se tudo pudesse agora ser feito de forma virtual e remota”(Nóvoa & Alvim, 2020, p. 38).

É fundamental estruturar e organizar o atual modelo de ensino, incentivando e valorizando a forma como os atores educativos e toda a comunidade escolar desenvolvem uma atitude de mudança, que implique um processo inovador e transformacional no amago das organizações escolares, e cujo “núcleo de mudança educativa”(Bolívar, 2005, p. 875) não se situe unicamente a um nível micro (sala de aula) e macro (poder central), mas sim a um nível meso que integre todas as condições organizacionais escolares de uma forma descentralizadora incentivando a uma “melhoria da educação que provenha, mais do que do controlo, do compromisso ativo dos professores, pressupondo estratégias de mudança descentralizadas”(Bolivar, 2012, p. 19).

Nesta teia legitimamos a ideia de Edgar Morin ao referir-se à noção de ‘metamorfose da escola’ no sentido de a concebermos como uma organização sistémica aberta a um conjunto de

dimensões que se tocam em diversos eixos na forma de influenciar o sentido da mudança do modelo escolar.

Na entrada do século XXI, a expressão ‘escola inovadora’ ganha força e passa a associar-se ao uso de ferramentas digitais no ensino e às metodologias de ensino, como a robótica e o ensino da programação. Todavia, quando se aborda o conceito de inovação no que tange aos métodos de ensino, é essencial considerar que uma escola inovadora não se define apenas pelo uso de instrumentos digitais ou a implementação de práticas a ‘*thinking out the box*’, mas visa encontrar soluções para os problemas que a educação enfrenta diariamente.

- Saber os motivos porque os alunos não aprendem?
- O que se espera da escola?

Para (Sormunen & Juuti, 2014) os objetivos de uma escola inovadora passam sobretudo por:

- i) Desenvolver o pensamento crítico dos alunos;
- ii) Estimular a criatividade e inteligência múltiplas;
- iii) Trabalhar em equipes na resolução de problemas;
- iv) Otimizar os processos educacionais;
- iv) Repensar o tempo e o espaço das aulas;

William Glasser foi um defensor da teoria de que o aluno aprende a aprender através da prática, evitando a memorização, procedimento que pode ser aperfeiçoado com a aplicação de estratégias e técnicas pedagógicas eficazes, pois, na generalidade os alunos, esquecem os conteúdos no processo de memorização.

Glasser entende, pois, que a boa educação realiza-se quando os ⁵alunos desenvolvem o raciocínio, são autónomos e sobretudo pensam, promovendo a compreensão e o desenvolvimento autónomo.

⁵ :<https://fappes.edu.br/blog/carreira/metodologia-ativa-na-graduacao/attachment/piramide/>

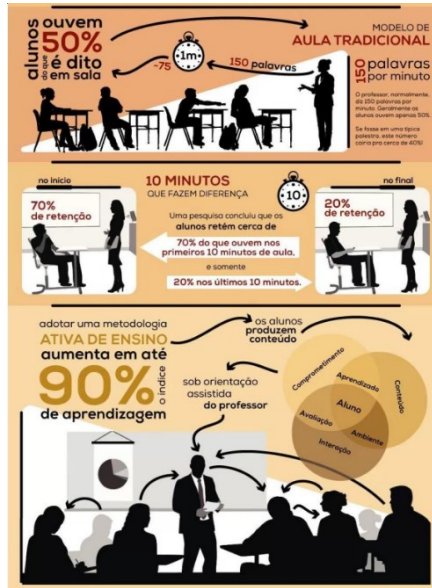


Figura 13. Teoria de Glasser

Fonte : (Oliveira, S. B. S. de. (2021).

Neste cenário o uso das tecnologias digitais aliadas ao processo educativo exigem dos profissionais da educação e dos alunos uma mobilização de conhecimentos e prioridades, pois trata-se agora de enfrentar um novo *ethos* (Knobel & Lankshear, 2015) que exige novas práticas, novos meios de construir conhecimento e de estabelecer comunicação e, por que não, de fazer acontecer a educação como referem Redecker (2019) em resposta ao Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (Framework for Educators, 2019), desenvolvido pela Comissão Europeia e que estabelece como estratégias para as atividades profissionais dos professores:

Área 1: Desenvolvimento Profissional - Utilizar tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional.

Área 2: Recursos Digitais - Fornecer, criar e compartilhar recursos digitais.

Área 3: Ensino e Aprendizagem - Gerenciar e orquestrar o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem.

Área 4: Avaliação - Usar tecnologias digitais e estratégias para melhorar a avaliação.

Área 5: Empoderamento dos Alunos - Usar tecnologias digitais para melhorar a inclusão, personalização e engajamento ativo dos alunos.

Área 6: Promoção da Competência Digital dos Aprendizizes - Permitir que os alunos utilizem de forma criativa e responsável as tecnologias digitais para informação, comunicação, criação de conteúdo, bem-estar e resolução de problemas.

2.1 Ensino Aprendizagem – Metodologias Ativas

O processo de ensino aprendizagem implica múltiplas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes. Neste pressuposto, (Moran, 2015, p.1) entende que “toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente diferentes tipologias de movimentação interna e externa; seja do tipo motivacional, de seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação, ajustando-se, às sucessivas transformações, perante o atual cenário educativo, especialmente no que se reporta às concepções e metodologias de ensino, muito ampliadas nos últimos tempos (Cadete Silva et al., 2021; Paiva et al., 2016; Bacich L., 2018).

Como consequência da adoção de novas práticas e estratégias de ensino, o recurso a metodologias ativas no processo de recuperação das aprendizagens não realizadas pelos alunos decorrentes do Projeto de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola ⁺, mudaram a cultura escolar durante a fase de pós pandemia.

Estas medida, vêm alavancar as mudanças decorrentes não só, das recentes políticas educativas, nomeadamente da implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (DL 55/2018), mas também da organização curricular decorrente das Aprendizagens Essenciais, que fortalece as políticas relativas à transformação dos procedimentos de ensino-aprendizagem (Fullan, 2020; Onyema, 2020)

As metodologias ativas vêm romper com o tradicional modelo de ensino ao colocarem o aluno no centro do processo do ensino aprendizagem, incitando à sua participação e colaboração ativa, e à aplicação prática do conhecimento que se fundamenta na problematização de pedagogias, em que o aluno é estimulado a ser autónomo e a assumir uma postura ativa na procura de aprendizagens significativas. Pressupõe-se, um conjunto de metodologias ativas e alternativas dinâmicas, participativas, colaborativas e divertidas, no processo de ensino-aprendizagem que vai além do contexto de sala de aula e que auxiliam o aluno na resolução de problemas complexos e desafiadores, que não têm uma única solução correta com recurso A aprendizagens Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning - PBL*), Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based*

Learning - PBL), Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) ou através de uma Aprendizagem Cooperativa.



Figura 14- Metodologias Ativas

Fonte : <https://blog.flexge.com/metodologias-ativas-ensino-aprendizagem/>

(Reinhold et al., 2020, p.2), baseiam-se em “antigos conceitos como o aprender através da vivência, seguindo a lógica de que o conhecimento é construído através da transformação da experiência”, todavia não significa que todas as experiências seja genuinamente ou igualmente educativas, pois, a experiência e a educação não se podem equiparar diretamente entre si, podendo assumir um cunho de experiências deseducativas quando têm o efeito de deter ou distorcer o crescimento da experiência futura (Cohen & Dewey, 2020; Kane et al., 2007; Brame, 2007).

Assim, além da evidência de que as abordagens de aprendizagem ativa promovem a aprendizagem para todos os alunos (Ballen et al., 2017), há também algumas evidências de que as abordagens de aprendizagem ativa são uma ferramenta eficaz para tornar as salas de aula mais inclusivas Brame (2007).

As vivências e conhecimentos prévios, motivação, estilo de aprendizagem e habilidades individuais podem também influenciar a relação que se estabelece entre a metodologia e o conteúdo. É um processo de interação contínua em que a metodologia é ajustada e refinada com base no feedback e nas respostas dos alunos, permitindo uma melhor adequação às suas necessidades e facilitando uma aprendizagem mais significativa.

Na figura 7 apresentamos diferentes tipos de metodologias ativas utilizadas pelos professores para responder de forma inovadora aos contextos educativos (Martins et al., 2020).

Tabela 7- Metodologias Ativas

Fonte: Autora (adaptado de C. Martins et al., 2020)

Metodologia	Objetivo	Características:
Aprendizagem entre pares e times	*Promover ajuda mútua *Formação do pensamento crítico	*Formação de equipes *Compartilhamento de ideias *Discussões embasadas *Consideração de opiniões diferentes
Sala de aula invertida	*Desenvolver o interesse do aluno pelo conteúdo a ser aprendido *Desenvolver a autonomia sobre o próprio aprendizado *Tornar os alunos protagonistas de seu aprendizado	*Acesso prévio aos conteúdos *Tempo da aula dedicado a sanar dúvidas e o desenvolvimento de projetos.
Ensino híbrido	*Desenvolver a capacidade de coordenar as tarefas; *Ensinar a pesquisar, filtrar as informações que são relevantes e verificar a confiabilidade das mesmas; *Desenvolver a autonomia sobre o próprio aprendizado	*Combinação de ensino online com ensino presencial *Controle parcial do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo.
Aprendizagem baseada em projetos	*Desenvolver a autonomia sobre o próprio aprendizado; *Estimular o trabalho em equipe *Desenvolver a liderança; *Desenvolver a capacidade de solucionar problemas.	*Sugestão de projeto concreto com a ajuda dos alunos *Execução de tarefas e desafios. *Encontrar soluções para problemas reais não tão fáceis de resolver.
Estudo de caso	*Oportunizar os alunos a explorarem seus conhecimentos em situações relevantes *Despertar habilidades relativas à resolução de problemas *Impulsionar a tomada de decisão *Aprimorar a capacidade de argumentação *Estimular o trabalho em equipe	- Aprendizagem baseada em situações de contexto real. *Participação ativa dos alunos na resolução das questões apresentadas. *Colaboração de todos os estudantes.
		*Sugestão de problemas ou desafio dentro de um contexto específico

Aprendizagem baseada em problemas	*Construir conhecimento através de soluções colaborativas de desafios propostos pelo professor; *Desenvolver um perfil investigativo; *Formação do pensamento crítico.	*Exploração de todas as soluções possíveis *O professor atua apenas como mediador, provocando os alunos, que devem encontrar a resposta sozinhos *Utilização de todos os recursos disponíveis, inclusive tecnológicos
Gamificação	*Trazer a experiência dos jogos para o ensino *Estimulação a pensar de diferentes formas *Despertar o interesse do grupo *Ampliar a participação dos alunos nas atividades *Desenvolver a criatividade e autonomia dos jovens *Promover o diálogo em sala de aula *Estimular o trabalho em equipe *Aprimorar a resolução de situações-problema.	*Competição saudável *Objetivos propostos pelo professor *Missões ou desafios
Metodologia <i>hands on</i>	*Aprimorar a capacidade de planejar; *Desenvolver a criatividade *Aprimorar a resolução de situações- problema *Formação do pensamento crítico *Desenvolver a autonomia sobre o próprio aprendizado *Despertar o senso empreendedor	*Criação de produto, protótipo ou artefacto. *Solução de algo palpável e possível de ser aplicado no cotidiano. *Utilização de laboratórios ou oficinas.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – ANÁLISE METODOLÓGICA

*“A descoberta consiste em ver o que todos
viram e em pensar no que ninguém pensou”.*

A. Szent-Györgyi

INTRODUÇÃO

O capítulo quatro apresenta o roteiro sistemático que nos conduzirá aos objetivos da investigação articulando com o enquadramento concetual e metodológico abordado de forma explícita e num processo heurístico (Soares, 2021; Bell, 2004; Yin, 2013).

Assim, delineamos o formato e a organização da pesquisa, referenciando os procedimentos que permitem responder aos objetivos e questões de investigação.

Da agregação destas ações, torna-se possível avaliar a robustez e a solidez do trabalho empírico incrementando simultaneamente o conhecimento com clareza, rigor e veracidades, porque só assim as ‘teorias’ serão alvo de validação Bell (2010).

No nosso estudo, apresentamos uma metodologia do tipo meta-análise que combina e analisa os resultados obtidos em três contextos de agrupamentos independentes e não apenas uma análise sustentada pela revisão da literatura. Posteriormente, os resultados serão objeto de interpretação e discussão à luz das questões de investigação.

Recorrendo a uma revisão da literatura, ao tipo e estratégias de pesquisa, apresentamos a justificação e fundamentações para a escolha do tema, o problema, questões da investigação, objetivos, as suas finalidades e toda a dilucidação e fundamentação de um processo orientado na perspetiva de que “(...) a idéia que fazemos da realidade de certa maneira precede a idéia de como tratá-la” (Demo, 1985, p.20).

O capítulo quatro será orientado através de oito secções:

A primeira secção reporta-se à problemática do estudo e fundamentação das escolhas metodológicas que influenciam “fortemente os métodos, técnicas e os produtos esperados” (Silva, 2022; Coutinho, 2018; Rivera-Vargas et al., 2021).

Na segunda secção fazemos referência às questões que norteiam a investigação como instrumento da máxima importância e incentivo ao conhecimento, quando usadas para “(...) perseguir um objetivo explanatório e não só meramente exploratório” (Yin, 1994, p.14; Amado, 2022).

Na terceira secção procedemos à análise das opções metodológicas que acontecem de forma rigorosa e sistemática, no que tange à sua interpretação / narração fidedigna (Cordeiro et al., 2020) entendem ser utilizada como um fator que orienta os investigadores na forma de conhecer, tanto a satisfação quanto a evolução de conhecimentos.

Assim, importa realçar que num trabalho de investigação “as sugestões metodológicas são importantes à medida que favorecem a criação da pesquisa. Não devendo passar à finalidade em si (...)” (Demo, 1985; p. 22).

Torna-se também fundamental delimitar a importância das questões metodológicas porque “não há amadurecimento científico sem amadurecimento metodológico”(Demo, 1985; p. 25).

Na quarta secção apresentamos o *design metodológico* da investigação, para (Bell, 2004; Roulston, 2011; Davison & Smith, 2018) integra a coleta de dados, análise e interpretação dos resultados.

O design da nossa investigação deve ainda cumprir com os critérios de pertinência, validade e fiabilidade, de modo a garantir que os resultados obtidos sejam confiáveis (Galvão et al., 2017).

Para análise de conteúdo construímos uma matriz de análise de dados que elenca as diversas fases do nosso trabalho de pesquisa, como forma de organização e estruturação dos dados numa lógica planificada. Da investigação ação, seguimos diferentes abordagens e etapas com recurso ao software de análise estatístico qualitativo e quantitativo respetivamente, *NVivo* e *SPSS*.

Na secção cinco, apresentamos as técnicas de recolha de dados que inclui: Entrevistas Semiestruturadas, Grupos de Focalização a professores e alunos, Análise Documental, Observação Direta e Inquérito por questionário.

Na secção seis apresentam-se os contextos em estudo de forma detalhada e discriminada, onde referenciamos em cada um a respetiva caracterização do contexto, os participantes no estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos.

Assim, os contextos foram selecionados de acordo com métodos representativos da população (Ketele, J., & Roegiers, 1999) e utiliza três agrupamentos de escolas inovadoras, denominados como: contexto 1, contexto 2 e contexto 3.

Na secção sete apresentamos os participantes no estudo, do qual fazem parte diretores de agrupamentos, professores e alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Estes participantes foram selecionados por conveniência de acordo com o propósito e objetivos da investigação.

Na secção oito referenciamos algumas considerações éticas, mencionando que, ao longo do estudo, serão respeitados os princípios éticos através do anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados obtidos durante as entrevistas (SPCE, 2014 ; Baptista, 2004).

1.Problemática da investigação

Em março de 2020 foi decretado, pela Organização Mundial de Saúde a COVID-19 como pandemia. Países de todo o mundo adotam o distanciamento social ou até mesmo *lockdown* como plano mais eficaz para minorar o contágio da doença UNESCO (2020) e adotaram-se medidas de isolamento que suscitaram acentuadas transformações sociais, não só em Portugal, mas em todos os países acometidos pelo vírus.

O quadro político relativo ao contexto educativo traduziu-se na adoção de novas modalidades de ensino e implementaram-se novas diretrizes e estratégias para minimizar as consequências da suspensão de aulas presenciais e facilitar a continuidade do ensino / aprendizagens de forma remota que, segundo Magalhães (2020) “assume momentaneamente as responsabilidades do ensino presencial” sendo perentório virtualizar o ensino, convertendo-o num sistema educativo em formas de *homeschooling*.

O problema da nossa investigação surgiu, não só devido a motivações profissionais e pessoais, mas também por se tratar de uma temática emergente e ainda embrionária, ao nível da investigação científica, que levou as escolas a proceder a uma reconfiguração rápida no seu processo organizacional contribuindo para minimizar os efeitos prejudiciais no presente e no futuro de muitos alunos. Na realidade, a “intermitência do ensino presencial obrigou ao ajustamento das práticas pedagógicas e dos processos organizativos escolares com consequências não completamente conhecidas”(Sousa et al., 2021, p.4), muito embora algumas investigações apontem para “(...) uma grande diversidade de efeitos nefastos, nomeadamente nas aprendizagens dos alunos, no desenvolvimento de competências e no seu bem-estar físico, psicológico e social (Sousa et al., 2021, p. 4).

Neste contexto, as dificuldades para proceder à prática de novas políticas organizacionais foram múltiplas devido à complexidade do processo educativo, todavia novas diretrizes, modelos e estratégias serviram para minimizar as consequências da suspensão de aulas presenciais e facilitar a continuidade do ensino remoto de emergência. Simultaneamente acontece uma transferência ou replicação do modelo escolar convencional para o modelo de ensino remoto de emergência, “que se tornou numa “*stopgap solution*” (Schleicher, 2020) sobressaindo a ideia de que o processo educativo se insere numa lógica social sistémica onde, ressalta a quantidade de conteúdos e não a sua reflexão e conexão com a realidade vivida Freire, (2021) .

O modelo ensino remoto de emergência ou o "ensino à distância ágil" como referem Hollweck & Doucet, (2020) foi descrito como, o maior impacto global na reforma do sistema de ensino d'Orville (2020), tendo suscitado sentimentos de angústia, inseguranças, dúvidas, sobrecarga de trabalho e agudizando os problemas emocionais quer para os docentes, quer para os próprios alunos face às novas estratégias de ensino, assim como o problema preocupante relativamente às aprendizagens que ficaram para trás durante a quarentena, e " se realizaram de forma atabalhoada face à própria metodologia de ensino, cujo objetivo pretendeu dar continuidade às atividades letivas" (Martins, 2020, p. 251) .

Na dimensão pedagógica didática o direito à educação foi abruptamente privado a bastantes estudantes, nos diversos níveis de ensino, devido à falta de equidade e igualdade de acesso à instrução.

Neste contexto, surge a necessidade de se adotar um vasto conjunto de medidas para ultrapassar, com sucesso, algumas desigualdades causadas pela grande disrupção ao nível educativo, pondo em causa o modelo de educação tradicional e evidenciando, as fragilidades sociais e económicas dos alunos mais vulneráveis, principalmente os que frequentam a escola pública (Alves & Cabral, 2020b).

O recurso às novas tecnologias minimizou, de facto, os impactos gerados pela pandemia, mas, ao nível dos processos, a escola desagregou-se do seu papel constitucional de combate às desigualdades sociais Gotti(2020) e um dos principais desafios considerados pelos professores foi motivar os alunos incutindo-lhes novas metodologias de ensino mediadas precisamente pelas tecnologias de comunicação e informação Farias et al.(2020).

Na verdade, a transição do ensino presencial para o ensino remoto ocasionou também uma resistências ao novo, pelos alunos, não habituados às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), simultaneamente as dificuldades financeiras, conjugando com a dificuldade de acesso à Internet, que contemplam distintas leituras da utilização do ensino remoto (Berg et al., 2020), foram muito evidentes. A nova modalidade de ensino obrigou à utilização de uma metodologia apropriada à conjuntura pandémica, de modo a favorecer a autonomia, a problematização, a aprendizagem colaborativa e a interação entre os alunos.

Apesar da gramática do digital estar presente na maioria dos professores e alunos, para que o uso nas práticas pedagógicas se torne mais eficaz, será fundamental mais formação docente, assim como proceder-se a maiores adequações didático-metodológicas e sociais, pois no entender

de alguns professores existem escassos recursos, e por vezes pouca orientação pelos líderes escolares e por todo o sistema, igualmente despreparado para liderar com a crise pandémica (Moreira et al., 2020).

A criação de novos espaços e tempos de aula, originou novas formas de comunicação mediadas pela tecnologia. A versatilidade dos espaços passa a ser acompanhada pela flexibilidade de horários e do currículo. Segundo (Welsen et al., 2020) pensar em flexibilidade exige pensar as questões em termos de currículo, em termos educacionais e pedagógicos, aprendizagem, avaliação, metodologias, planeamento, tempos e espaços de formação (Moreira et al., 2020).

Neste contexto a adoção de um ensino remoto de emergência, exigiu a criação de um ambiente instrutivo mais flexível, eficiente e eficaz Young & Duncan (2014) valorizando a forma de transmissão de conhecimento aos alunos em detrimento de aspetos do processo de ensino igualmente fundamentais(Marcello & Lasneaux , 2018). Passou a tratar-se de uma modalidade de ensino que, coloca em risco ou até menospreza a centralidade do currículo. (Nóvoa & Alvim, 2020, p.38) entendem que “a pandemia tornou muito visível o declínio do ‘modelo escolar’, algo que os historiadores vinham já sinalizando há vários anos, considerando a necessidade de abrir um novo tempo na vida da escola”.

O processo avaliativo passa a ser entendido como forma de minimizar o impacto das tendências negativas da exclusão social, todavia essa condição permite preservar o processo de aprendizagem com a gradual carga de trabalho sobre professores e alunos na ausência da relação pessoal. A monitorização e a avaliação das aprendizagens dos alunos passa a ser entendida, como uma parte integradora do processo educativo e pedagógico que requer instrumentos condizentes com os objetivos traçados e o processo avaliativo perspectiva-se como um assunto incontornável e desafiador (Paschoalino et al., 2020).

2. Questões de Investigação

Para respondermos ao problema de investigação, iremos orientar-nos pelas questões de investigação, de onde emergem os princípios da objetividade, replicabilidade, rigor metodológico e revisão pelos pares Bardin (1977) numa perspetiva que garanta a confiabilidade e a validade dos resultados científicos, permitindo a construção cumulativa de conhecimento baseado na natureza do objeto e no processo do conhecimento científico, através da exigência de uma série de etapas e métodos orientadores que investigam o objeto de estudo de forma sistemática e rigorosa, e que

incluem as principais etapas: Formulação do problema, revisão da literatura, coleta de dados, discussão e conclusões, comunicação dos resultados (Brizola & Fantin, 2016, p.24), a finalidade da atividade científica; procurando descrever, explicar e prever fenómenos.

Para melhor definirmos o propósito do estudo de forma consistente e robusta orientámos as seguintes questões de investigação:

- Como se materializaram as políticas públicas em escolas inovadoras durante o período da pandemia pela COVID 19?

-Que orientações políticas e pedagógicas permitiram direccionar o processo de recuperação das aprendizagens no período pós pandemia?

Para obtermos resposta às questões de investigação e descrevermos o fenómeno em profundidade, iremos elencar quatro níveis de perceção, no sentido de especificar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade, à luz das teorias definidas por Figueiredo (2022).

-ao nível tecnológico (impactos do uso das novas tecnologias nas aprendizagens);

-ao nível organizacional (estruturação das escolas durante a pandemia face a implementação da nova modalidade de ensino remoto);

-ao nível cultural (transferência de conhecimento entre a comunidade escolar, adequando a teoria de explicação e do processo ao novo modelo educativo digital);

-ao nível pedagógico-didático (metodologias e estratégias de ensino on-line e promoção e recuperação das aprendizagens com enfoque para o Projeto de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola ⁺;

De uma forma mais específica, pretendemos saber:

-Como se organizaram as escolas durante a pandemia face à nova modalidade de ensino remoto?

-De que forma as aprendizagens, no contexto da pandemia, foram desenvolvidas, de acordo com as perceções dos diferentes atores educativos (diretores, professores e alunos)?

-Como contribuíram as tecnologias para reforçar as aprendizagens no período de ensino remoto de emergência?

-Quais as implicações do uso das novas tecnologias nas aprendizagens dos alunos?

A reflexão que nos encaminhou para a determinação das questões de investigação foi norteada pela ideia de (Figueiredo, 2022, p. 253) ao indicar que “(...) num mundo onde o presencial e o distante se combinam hoje de forma indissociável, a escola presencial pura deixou de ter sentido”.

Pretendemos delimitar o objeto de estudo à atuação dos diretores escolares, professores e alunos e ainda perceber como estes atores educativos se organizaram e reinventaram durante o período de pandemia sujeitos a limitações no modelo cultural e organizacional focado numa “dimensão pedagógica de tipo uniforme, centralizada e controlada” (Tyack & Tobin, 1994, p. 462). Na vertente pedagógica e tecnológica, os diretores, professores e alunos tiveram de adequar processos e tomar decisões face à alteração das práticas metodológicas que surgiram, de um modo síncrono e assíncrono, ou combinando os dois modelos, refletindo-se no currículo e nos programas sujeitos a adaptações, face às mudanças curriculares e organizacionais.

Assim, os nossos objetivos específicos visam:

- Analisar o modo como as políticas organizacionais e pedagógicas influenciaram as estratégias e metodologias do ensino aprendizagem com recurso à gramática do digital.

Assume-se que o principal problema percebido, não esteve na utilização do ensino remoto, mas sim, na forma como este foi implementado. Sem planeamento, capacitação e estruturação das mínimas condições viáveis de suporte, entre as principais partes envolvidas nessa modalidade de ensino Alves (2021).

- ♦ Analisar as perceções das aprendizagens realizadas durante o biénio de 2019 / 2020 e 2020 / 2021 no âmbito das políticas públicas e estratégias pedagógicas.
- ♦ Procurar identificar e compreender os constrangimentos relacionados com os resultados escolares, particularmente no que diz respeito às estratégias implementadas com recurso ao “Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola +” que objetiva reduzir os impactos negativos deste período cinzento na vida de milhares de alunos, tendo em vista o sucesso, a inclusão e a cidadania.

3. Opções Metodológicas

Face ao objeto, objetivos e questões de investigação, a opção metodológica é delimitada por um estudo exploratório que procura investigar um problema singular, experienciado no contexto educativo em Portugal durante o período de COVID-19.

Utiliza métodos e técnicas qualitativas para coligir e analisar os dados, no sentido de poderem ser investigados e analisados de forma aprofundada.

Para orientarmos os processos e estratégias utilizados seguimos o método dialético proposto por (Gil, 2008, p.14) que “(...) estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc” e por (Marconi & Lakatos, 2003, p. 100) que apontam quatro pontos de interpretação das leis fundamentais:

- a) ação recíproca, unidade polar ou "tudo se relaciona";
- b) mudança dialética, negação da negação ou "tudo se transforma";
- c) passagem da quantidade à qualidade ou mudança qualitativa;
- d) interpenetração dos contrários, contradição ou luta dos contrários;

O processo para garantirmos a validade interna do estudo decorre da triangulação dos dados (Stake, 1983; Duarte, 2009), que permite avaliar a fiabilidade do estudo, combinando diversas fontes de dados, abordagens ou mesmo métodos de coleta de dados, com o objetivo de obtermos um resultado final robusto e fidedigno da realidade e do fenómeno em análise.

De acordo com os objetivos e a natureza do estudo investigativo realizamos um estudo exploratório de caso múltiplo, envolvendo a coleta e análise de dados de várias fontes que foram direcionadas segundo as medidas Merriam (1988) relativas à especificidade da problemática, que se focaliza num acontecimento real muito recente.

O nosso estudo é do tipo descritivo e representa “(...) uma investigação empírica que compreende um método abrangente, numa lógica de organização, coleta e análise de dados” (R. K. Yin et al., 2012) e fundamenta-se em relatos de situações vivenciadas pelos participantes, contribuindo para a consolidação e divulgação do *corpos* de conhecimento num *design* distribuído entre a prática e a teoria.

O resultado final expressa-se na descrição aprofundada de um acontecimento e trata-se de um estudo heurístico, que pressupõe um entendimento sobre o fenómeno que pretendemos analisar. Segue ainda um método indutivo por se tratar de um processo holístico, que considera os fenómenos e a respetiva análise, na sua globalidade.

Portanto, trata-se uma análise exploratórias e interpretativa dos *insights* e informações obtidas através de análises teóricas e empíricas Flick (2009) com enfoque sobre os contextos em estudo e de acordo com as diversas perspectivas e particularidades do processo investigativo.

Privilegiámos o estudo de caso pois consideramos que nos dá resposta às questões de investigação com um carácter descritivo e exploratório, de um fenómeno complexo, de forma consistente e aprofundada, inserida num contexto real (R. E. Stake, 1983a).

No entender de Yin, (2005), o estudo de caso, enquadra-se num cenário investigativo em educação, dada a dificuldade dos acontecimentos com os quais o investigador se depara no campo em análise. No decurso deste entendimento, trata-se de uma metodologia apropriada para a nossa investigação, uma vez que se trata de um estudo múltiplo (caraterísticas semelhantes) e que objetiva uma visão holística e aprofundada.

Entendemos que os problemas que identificámos requerem um entendimento, decisões e avaliações educativas audazes para que os alunos tenham, de uma forma generalizada verdadeiras oportunidades para realizar as suas aprendizagens continuando os percursos escolares. Também considerámos necessário agir para uma evolução inclusiva e integrada de todos os alunos, especialmente dos mais vulneráveis e severamente prejudicados pela modalidade de Ensino Remoto de Emergência, mantendo como referencial o perfil de competências, domínios, princípios e valores à saída da escolaridade obrigatória.

Neste âmbito, analisamos as consequências e implicações da pandemia pela COVID-19, perspetivando as quatro dimensões propostas por Figueiredo (2022) que conjugam uma visão tecnológica, organizacional, cultural e pedagógico-didática.

Segundo alguns estudos científicos que têm emergido, existem dados comuns a diversos autores num contexto analítico interpretativo (IAVE, 2021b; OECD, 2021; UNESCO, 2021; C. N. E. 2020) que nos permite identificar “as lacunas prevaletentes na oferta de educação num modelo de ensino remoto de emergência. Reflexão que funcionará como um alicerce, não só para uma resposta mais informada a curto prazo, num contexto de disrupção, mas também para um tipo de oferta de ensino mais rico e flexível (...)”(OECD, 2021, p. 13).

A nossa pesquisa adota uma abordagem metodológica ajustada a pesquisas delineadas para interpretação e compreensão de fenómenos, indivíduos ou situações em conjunturas complexas e nas quais o investigador se encontra envolvido de acordo com múltiplos fatores Flick (2009).

A pesquisa procura estruturar uma análise das estratégias de recolha de dados nos diversos contextos em que trabalharmos e encontrar as divergências e convergências dos processos e dos procedimentos vivenciados por cada participante Burgess (2001). Deste modo orientamos uma

construção de padrões sistemáticos e de significados individuais contrariando uma classificação de padrões generalizáveis Gil (2008).

Através da metodologia que sustenta o nosso estudo de investigação permite-nos também obter uma compreensão mais completa e detalhada da problemática em análise. A este propósito, (Schneider et al., 2017, p.2) referem que numa pesquisa “(...) os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais”.

4. Design da investigação

O *design* da nossa investigação adota uma tipologia de estudo de caso múltiplo baseado no paradigma interpretativo e utiliza essencialmente técnicas qualitativas para coleta de dados, permitindo-nos fazer uso desta técnica enquanto abordagem didática que problematiza e aproxima o fenómeno à teoria e à prática (Shulman, Lee; Grossman, P.; Wilson, 2005). A investigação qualitativa centra-se na natureza metodológica do desassossego naturalista e na complexidade do resultado final, que encontra o seu objeto de estudo no âmbito da investigação, no seu contexto e procede à apresentação dos resultados reproduzindo de forma fidedigna os efeitos obtidos.

Os dados coligidos de uma investigação qualitativa desencadeiam a questão da sua qualidade relativamente à forma diferenciada de uma coleta de dados ocasionada por uma investigação quantitativa Coutinho (2018). Logo, significa que, se os critérios de rigor tradicionais não se adaptam ao paradigma interpretativo, então será necessário adotar critérios apropriados a este tipo de pesquisa Flick (1991) e coloca-se assim o problema da relatividade, subjetividade, interpretação e confiança da investigação empírica.

A credibilidade de uma pesquisa qualitativa é, de uma forma genérica, um problema amplamente tratado na investigação científica e sobre o qual recai uma diversidade de literatura sobre estudos de caso que remetem para três critérios clássicos ao aferirem a qualidade da investigação. A validade externa, ou relatividade de generalização dos resultados obtidos, a sua fiabilidade, ou a confiança do processo de coleta e análise de dados, e o rigor, ou validade interna dos resultados, no caso de um estudo de caso explicativo (Coutinho, 2018 ;Yin, 2005).

4.1. O Campo de Estudo

A seleção dos casos que incorporam um estudo de caso múltiplo integra um momento essencial do próprio estudo de caso (Tuckman, 2000; Coutinho, 2018). Ao fazer a seleção de um caso, o investigador está a delimitar o procedimento de recolha de dados (Chizzotti et al., 2003) cujo objetivo passará por coligir a máxima informação de modo a consolidar os resultados da pesquisa. Como refere Aires (2015) a amostra numa investigação qualitativa pretende investigar a maior variação dos casos selecionados sendo este um modelo de amostragem intencional, uma vez que os casos que a compõem não são escolhidos ao acaso mas o investigador seleciona unidades de amostragem (casos) a partir de critérios específicos.

O processo de constituição da nossa amostra foi intencional (*purposefull sampling*) e, segundo Michael Patto (2003) este processo assenta em regras pragmáticas e teóricas. O processo é conhecido por amostragem de julgamento / decisão, amostragem seletiva / subjetiva, e é um tipo de amostragem não probabilística, pois apresenta técnicas em que as unidades da investigação se baseiam nas decisões do investigador Yin (2010).

Na nossa pesquisa utilizámos um estudo de três caso por conveniência em três contextos de agrupamentos com características inovadoras, de modo a percebermos quais as estratégias e metodologias de ensino adotadas durante o período de pandemia, como se constituíram os contextos ao nível organizacional, tecnológico e cultural e consequente perceber os ganhos / perdas de aprendizagens realizadas pelos alunos. Yin (2005) considera que os estudos de casos são mais convincentes e, por conseguinte, produzem um resultado mais aprofundado e um melhor entendimento e descrição de cada contexto. A vantagem que o estudo de caso múltiplo apresenta releva para que as evidências sejam mais concludentes produzindo resultados mais consistente ao incluir três critérios elementares para aferição da qualidade:

- a validade externa;
- a fiabilidade e o rigor ao remeter para a generalidade;
- replicabilidade dos resultados e do processo de coleta de dados (Coutinho, 2011; Yin, 2005).

Na (tabela 8) apresentamos, de forma sintetizada, o desenho metodológico, seguido dos respetivos objetivos.

Tabela 8. Fases e Métodos de Recolha de Dados

Fonte: Autora

Fases (quando?)	Etapas (o quê?)	Técnicas / instrumento (como?)	Participantes (quem)	Contextos (onde)	Objetivos (para quê?)
fase 1 [Diagnóstico] de set. 2021 a maio 2022	-Identificação do problema		Investigadora		-Coletar informações e realizar uma análise preliminar para determinar a viabilidade e relevância do estudo.
	-Revisão da literatura				- Entender o que já foi estudado, os métodos usados, as principais descobertas e lacunas de conhecimento.
	-Definição dos objetivos				-Esboçar o delineamento experimental, seleção da amostra, os instrumentos de coleta de dados e os métodos de análise.
	-Coleta de dados				-Avaliar a viabilidade em termos de recursos disponíveis, prazos, ética e viabilidade técnica
	preliminares				
	-Determinação da metodologia				
	-Avaliação da viabilidade				
(fase 2) [Construção de instrumentos] de junho. 2022 a fevereiro de 2023		Entrevista			
		Semiestruturada		(1)	-Obter informações qualitativas e explorar em profundidade as perspectivas, experiências e percepções dos participantes.
	-Construção do Guião de entrevista	Grupo focalização professores	Diretores	(2)	-Obter informações detalhadas sobre as experiências, percepções, opiniões e conhecimentos dos participantes sobre o tema em estudo.
			Professores	(3)	-Explorar perspectivas coletivas, ideias e percepções sobre o tema.
	-Construção do Guião de Grupo focal	focalização Alunos	Alunos		-Identificar consensos e divergências entre os participantes.

(fase 3) outubro de 2022 a janeiro de 2023	Construção	Observação Direta	Professores	(1)	-Descrever e registrar comportamentos dos alunos e professores.
	Instrumento de	Análise	Alunos	(3)	-Documentar detalhes sobre o contexto físico, social ou cultural em que os comportamentos ocorrem.
	Categorização	documental			-Percecionar detalhes não relatados -Observar padrões e tendências.
(fase 4) fevereiro 2023 a março 2023	Construção do Inquérito por questionário	Aplicação do inquérito por questionário	Professores do 2º Ciclo	(2)	-Percecionar as práticas implementadas, durante e após o período de pandemia pela COVID-19 -Perceber a evolução dos resultados escolares, dos alunos do 2º Ciclo, considerando as estratégias e abordagens decorrentes da implementação aprendizagens, com recurso ao “Plano de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola +” no contexto da Educação Básica.

➤Na 1ª fase de diagnóstico.

Procedemos a um conjunto de atuações (identificação do problema, revisão da literatura, definição dos objetivos, coleta de dados preliminares, determinação da metodologia e avaliação da viabilidade) para coletarmos informações e realizarmos uma análise preliminar que nos conduzirá à determinação da exequibilidade e relevância do estudo, de modo a entendermos o que foi estudado, os métodos usados e as principais descobertas e lacunas de conhecimento sobre a temática investigada.

Esboçamos um delineamento experimental, a seleção dos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os métodos de análise e finalmente avaliamos a possibilidade em termos de recursos disponíveis, prazos, ética e viabilidade técnica.

➤Na 2ª fase discussão focalizada

Realizámos Entrevistas Semiestruturadas aos diretores seguindo uma lógica sequencial ao nível das intervenções de conteúdo pré-definidas pelo guião de entrevista.

Procedemos também à realização de Grupos de Discussão Focalizada a professores e alunos, na perspectiva de clarificarmos aspetos primordiais do fenómeno, com o objetivo de obtermos informações qualitativas e explorarmos, em profundidade as perspetivas, experiências e perceções dos participantes, obtermos opiniões e conhecimento dos participantes sobre o tema em estudo, explorarmos perspetivas coletivas, ideias e perceções sobre o tema e identificarmos consensos e divergências entre os participantes.

➤ Na 3ª fase Observação Direta e Análise Documental

Construímos e aplicámos os Instrumento de Categorização para realização da observação direta em contexto de sala de aula, com o propósito de obtermos uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas realizadas pelos alunos e de seu ambiente de aprendizagem, coligindo informação sobre o desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas centradas no aluno.

Realizámos análise documental de instrumentos internos ao contexto 1 e 3 (atas de Conselhos de Turma trimestrais) e analisámos grelhas de resultados escolares dos alunos, no que respeita ao sucesso e insucesso académico. Deste modo foi possível descrever e registrar os comportamentos dos alunos e professores, documentarmos detalhes sobre o contexto físico, social ou cultural em que os comportamentos ocorrem, percebermos detalhes não relatados nos grupos focais e observarmos padrões, práticas e tendências de cada contexto.

➤ Na 4ª fase Inquérito por questionário

Inicialmente Construímos o Guião de Entrevista para o inquérito por questionário (anexo 27) e através da ferramenta digital da *Google Forms*, procedemos à sua aplicação de forma *online* e com o propósito de conhecermos as perceções dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico do contexto 2, no que respeita às práticas educativas em contexto de sala de aula, durante o período pós-pandemia. Percebermos como evoluíram os resultados escolares dos alunos considerando as estratégias e abordagens decorrentes da recuperação de aprendizagens, com implementação do “Plano de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola +” no contexto da Educação Básica 2º Ciclo.

Foram selecionados para o estudo três agrupamentos de escolas públicas com características inovadoras: dois na zona interior centro do país e um na periferia da grande Lisboa.

A seleção dos contextos foi direcionada segundo características e especificidades de cada contexto. ‘*Todos diferentes e todos iguais*’. Por todos terem em comum projetos meritórios

reconhecidos pelo Ministério da Educação e por terem em comum a implementação de Metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem.

Foram consideradas as características geográficas, sociais e culturais dos três contextos. Verificamos ainda que existe binómio comum relativamente à procura de soluções para os problemas da comunidade escolar e do meio envolvente.

São contextos que procuram resolver problemáticas do quotidiano e do meio circundante, concretamente:

- saber por que motivo os alunos não se interessam pela escola;
- quais os bloqueios às aprendizagens;
- problemas de integração e inclusão;

O passo para a inovação destes contextos parte, quase sempre, e de forma mais persistente da escuta dos alunos ou das próprias famílias ao alertarem a escola para atuação sobre as múltiplas necessidades. Assim, o propósito que os une têm em comum a procura de um desenvolvimento e estímulo à criatividade dos alunos, ao protagonismo. Manter o aluno no centro do processo, mesmo que para tal seja necessária uma personalização do ensino.

São contextos com ideias originais que facilmente põem em ação, e implementam de forma desafiante em prol da comunidade educativa através do desenvolvimento de projetos sociais e de integração comunitária. São, no fundo contextos que possuem perspetivas e pensamentos diferenciadores do tipo “*thinking out of the box*”.

Como lógica de planeamento e coleta, coligimos os dados em três contextos escolares portugueses com características inovadoras, que nos permitiu clarificar o problema, de modo a obtermos resultados relevantes para uma firme tomada de decisão sobre políticas públicas educativas numa abordagem proativa. Para seguirmos a lei da confidencialidade, os agrupamentos foram designados por contextos: [Contexto1, Contexto 2, e Contexto 3].

5.Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

A seleção das técnicas de recolha e análise de dados constitui uma fase relevante da análise investigativa, pois dela depende a execução dos objetivos estabelecidos para o estudo empírico Burgess (2001).

Yin (2010) defende que, num estudo de caso é salutar a utilização de múltiplas evidencias, deste modo será possível uma análise em vários cenários e estudar múltiplos fenómenos relativos

ao mesmo argumento, de modo a obtermos conclusões e amostras mais convincentes. Logo, as técnicas de investigação sustentam um conjunto de procedimentos metodológicos que auxiliam o investigador a responder adequadamente à inquietação de partida (Nazifi, 2011; Alves, 2021).

Tratando-se de um processo de investigação ação, que revela as particularidades em “obter ideias a partir da prática, como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (Amado, 2022, p.188). O estudo pressupõe uma coleta de dados empíricos de forma sistemática permitindo garantir a adoção e seleção dos procedimentos mais eficazes e adequados à natureza das variáveis, dos objetivos e questões de investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998; Tuckman, 2012; Bogdan, Steve T., 2015; Bozorg & Staszewski, 2022).

Seguem-se critérios rigorosos, sustentados de forma consistente, garantindo a fiabilidade do estudo, não só pela capacidade de replicação que só será possível se houver uma “neutralidade” nos instrumentos de pesquisa, *e.g.*, [quando aplicados os instrumentos segunda vez originem os mesmos resultados] Denscombe (2014), como também a objetividade, a replicabilidade e a transparência, para garantir a qualidade e a confiabilidade dos resultados.

Para (Amado, 2022, p.188) a investigação é “caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema. Tuckman (2012) aconselha o investigador a seleccionar os métodos de recolha e análise de dados com o intuito de evitar conflitos entre os modelos em estudo (...)” (Quivy, 1995; p. 185).

Portanto, uma maior multiplicidade e integridade de métodos irá gerar uma maior confiança nos resultados (Castro, 2009; R. Souza, K. Kerbaui, 2017), pois a lógica desta estratégia baseia-se precisamente no facto de se poder obter a melhor parte de cada um dos métodos, considerando que “(...) os defeitos de um método são, muitas vezes, os pontos fortes de outro (...)” Miranda (2009).

No processo de investigação recorreremos a um formato de pesquisa direta, que nos permitiu coletar e analisar dados de diferentes fontes, conduzindo a uma abordagem mais abrangente e completa do nosso objeto em estudo (Bardin, 1979; Coutinho, 2011). Os instrumentos de recolha de dados que utilizámos foram: entrevistas semiestruturadas, grupos focalização a professores e alunos, observação direta em contexto de sala de aula, análise documental e não documental e inquérito por questionário.

Os resultados foram triangulados através de uma interação entre os dados coligidos, que permitiram um aprofundamento das questões de investigação e uma validade dos dados (Huberman, 2000; Bryman, 2008; Somekh & Lewin, 2005a).

5.1. Técnicas de Recolha de Dados

Este procedimento é utilizado frequentemente em estudos científicos, especialmente na área das Ciências Sociais e Humanas trata-se de “[...] um procedimento que se utiliza a partir de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Junior et al., 2021, p.37) e visa reconhecer informações factuais através da coleta de dados nos documentos que surgem como resposta às questões de investigação.

Em contexto escolar a produção documental é uma componente fundamental do processo organizacional da instituição escola. Quando tratamos de temas relacionados com o processo educacional, a abordagem etnográfica passa a assumir uma preocupação face ao processo de ensino e aprendizagem, muito imbuídos num conjunto de significados culturais (Lüdke & André, 1986), que se caracterizam pela procura de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51).

Nos contextos (1) e (3) a análise documental da pesquisa baseou-se na consulta de Atas de Reuniões de Avaliação Sumativa relativas ao período da pandemia e Grelhas de Sucesso e Insucesso Escolar dos alunos durante o biénio 2019/2021. Estes documentos não foram sujeitos a qualquer tipo de tratamento, permitindo-nos fazer uma análise e definição da sua validade e eficácia relativamente ao nosso estudo. Também tivemos acesso aos projetos educativos dos três contextos em análise, considerados fundamentais para um melhor entendimento e caracterização dos agrupamentos.

O processo de análise que utilizámos realizou-se por classificação de palavras (indexação) uma vez que o objetivo do estudo pretendia dissecar e apresentar, de uma forma condensada, os dados obtidos dos documentos pesquisados e que considerámos mais relevantes. Portanto, o “(...) teste de associação de palavras permite ajudar a localizar as zonas de bloqueio e de recalçamento de um indivíduo (...)” (Bardin, 1979, p. 52)

5.1.1 Análise Documental

- *Grelhas de Sucesso e Insucesso dos alunos e Atas de Conselhos de Turma*

O processo avaliativo faz parte de uma dimensão pedagógica que orienta o percurso escolar dos alunos e permite uma certificação das aprendizagens realizadas sobretudo no âmbito das capacidades, atitudes e demais competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) Martins (2017).

Em tempo de pandemia o esforço, a criatividade e a resiliência dos professores foi a principal tônica para se manter o vínculo com os alunos num ambiente que incorreu na utilização diversificada de ferramentas metodológicas favorecedoras do ensino, com o objetivo de promover a aquisição do conhecimento e da aprendizagem de um modo significativo.

Perante a mudança de contexto pedagógico, o cenário educativo originou novos hábitos e estratégias conjugando uma nova rotina que utiliza um modelo de ensino online. Assim, (MEC, 2016, p. 1) “consolidou - se a evidência de que, o modelo a adotar teria de ter subjacente um conjunto de pressupostos, cujas dinâmicas de avaliação visam a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos”.

Foi imprescindível pensar os modelos de avaliação que não prejudicassem os alunos tentando perceber o modo de significância sobretudo, no que respeita à diversidade e à especificidade das técnicas e instrumentos que puderam ser utilizados (Rodrigues et al., 2021) e que não estavam ao acesso de todos os alunos. De facto, o processo avaliativo constituiu-se como uma componente indissociável da vida dos alunos e professores.

5.1.2. Entrevistas Semi estruturadas

Para recolha de dados servimo-nos da entrevista semiestruturada aos diretores dos três contextos em estudo. Este instrumento, permitiu-nos, não só explicar, mas também coletar informações mais detalhadas relativamente a aspetos da narrativa dos participantes. (Marconi & Lakatos, 2003, p.195) entendem ser “um encontro entre pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Ao pensarmos na entrevista semiestruturada considerámos previamente:

- os objetivos da nossa pesquisa- definição do que pretendemos com a entrevista;

- definição das áreas a desenvolver para estabelecermos uma ordem de prioridade;
- o tipo de pessoa a entrevistar, no nosso caso, a informação dos diretores permitem fornecer informação preciosa e relevante para o estudo;
- as questões a colocar- pensámos como poderiam as questões ser interpretadas;

Realizámos entrevista semiestruturada, alinhada com diversos pontos de referência a que pretendíamos obter resposta. Concretamente a mudança de modelo ao nível da transformação digital, organizacional, cultural e pedagógico didático. Procurámos obter informação com uma inferência moderada e direcionada para o nosso objetivo.

As entrevistas objetivavam identificar e analisar as percepções dos diretores, professores e alunos relativamente aos modos como se desenvolveu o processo de ensino aprendizagem durante o período de pandemia. Relativamente ao período de pós pandemia, pretendemos perceber a eficácia do Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola + sobre aprendizagens dos alunos.

Previamente construímos um guião de entrevista que assume “uma forma de organização da recolha de informação para um conjunto de questões em regime oral e presencial”(Gregório, 2015, p. 1) (ver anexo 4) que continha os temas e subtemas orientados à luz das dimensões propostas por Figueiredo (2022) isto é: ao nível tecnológico, organizacional, cultural e pedagógico-didático.

Como consequência do aparecimento das novas tecnologias de comunicação e informação que possibilitam a interação dos sujeitos distanciados geograficamente, duas entrevistas aconteceram de forma *online*, através da plataforma *ZOOM*, em período pós-laboral e uma terceira aconteceu de forma presencial. Deste modo, a recolha de informação via *online* torna-se mais rápida, e “o custo da elaboração de um software de pesquisa on-line é compensado pelo fato de os dados serem incluídos automaticamente no banco, à medida que o participante responde às questões de pesquisa” (Abreu, 2009, p. 166).

Foram ainda garantidos todos os normativos éticos assegurando-se a confidencialidade no que diz respeito à recolha de dados.

Garantiu-se a autorização das entrevistas e respetiva transcrição *ipsis verbis*. Seguindo os critérios de inclusão. Os participantes foram informado dos procedimentos a seguir, nomeadamente da gravação áudio da entrevista (não se procedendo à gravação da imagem),

conduta que está em linha com as atuações éticas a que o investigador se obriga e que é reforçado por Guerra (2003).

Comunicaram-se os procedimentos para realização da entrevista e que os participantes teriam total liberdade para expressar a sua opinião acerca da temática e conteúdos. Esta técnica permite aos investigadores “identificar os sentimentos, pensamentos, opiniões, crenças, valores, perceções e atitudes do entrevistado em relação a um ou mais fenómenos”, (Guazi, 2021, p.2), sendo que estes são relativamente livres para discutir os tópicos abordados.

O material áudio foi transcrito «*Verbatim*» para um documento *Word* de forma manual, dando-nos a possibilidade de irmos interpretando os dados à medida que ouvíamos e escrevíamos.

5.1.3. Grupos Focalização Professores e Alunos

Utilizámos grupos de discussão focalizada a professores e alunos, para coligir informação, cujo objetivo pretendia explorar um conjunto específico de questões (Tong et al., 2007) relacionadas com as práticas educativas durante o biénio de 2019 / 2021.

O grupo de discussão focalizada constitui uma técnica de recolha de dados muito idêntica a um grupo focal presencial, todavia a diferença é unicamente “a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes” (Gil, 2008, p. 10). Essa diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais *on-line* à semelhança das vantagens também referidas por (Imms & Ereaut, 2003; Walker & Myrick, 2006) e apresentadas por (Abreu, 2009; p. 10) que relevam para os seguintes aspetos:

- Coleta de dados num curto espaço de tempo
- Validar e dar confiabilidade aos dados, visto que o procedimento favorece o aprofundamento do tema, testando a capacidade de o tópico-guia conduzir a discussão do grupo para a compreensão do fenómeno pesquisado e também permite ao pesquisador aumentar o número de participantes até atingir a saturação de respostas (estrutura de significado obtida pela ausência de novidades na maneira de abordar o tema).
- Abordar temas mais polémicos que envolvam aspetos raciais, orientações sexuais, entre outros, que seriam mais difíceis de serem apreendidos numa reunião presencial, onde o constrangimento dos participantes emergiria com mais facilidade.

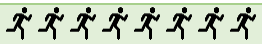
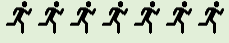
-Além de se economizar tempo, também existe a facilidade e possibilidade de participação de pessoas que permanecem em diferentes áreas geográficas bastando que exista apenas um computador com acesso à Internet Abreu (2009).

No nosso estudo selecionámos grupos de professores e de alunos entre (6 e 10 participantes). No caso alunos do 5º e 6º ano de escolaridade e também de professores a lecionar do 2º Ciclo do EB.

As questões que colocámos versaram sobre as transformações que ocorreram ao nível dos quatro eixos de transformação digital, não remetendo para a necessidade de criarmos grupos mais pequenos, de modo a permitir aos alunos e professores expressarem emoções mais profundas ou mesmo rotinas mais complexas Sampieri. (2014).

Realizámos um grupo de focalização (GF) de professores e um grupo de focalização de alunos, em cada contexto, perfazendo um total de 6 grupos de focalização (GF).

Tabela 9- Participantes nos Grupos de Focalização

<i>Contextos</i>	<i>Grupo Focal Professores</i>	<i>Grupo Focal Alunos</i>
<i>Contexto 1</i>		
<i>Contexto 2</i>		
<i>Contexto 3</i>		

Este instrumento permitiu-nos uma coleta de dados com destaque para os participantes enquanto elementos de um grupo que manteve alguma vivência com a problemática em apreço durante o período de COVID 19 e permitiu-nos uma coleta de informação mais consistente e robusta face às nossas questões de investigação. Foram tidas em contas os seguintes cuidados (Somekh & Lewin, 2005a):

- i) Acesso aos elementos constituintes dos grupos,
- ii) O perfil do problema,
- iii) As perspetivas e capacidades discursivas, dos elementos constituintes dos grupos,
- iv) A sua identificação com o problema em investigação,
- v) Ética na coleta, processamento de dados e seu uso,
- vi) A possibilidade de gravação do momento,

- vii) Representação da experiência do processo de investigação e das experiências dos sujeitos constituintes dos grupos,
- viii) Processo de análise.

Os critérios de inclusão para professores seria lecionarem no 2º Ciclo Ensino Básico, aceitarem participar de forma voluntária e confirmada através da assinatura do consentimento informado (Anexo 2 e 3) e serem professores do agrupamento durante os dois anos de pandemia.

Os critérios de inclusão para os alunos seriam, frequentarem o 5º e/ou 6º anos de escolaridade (2º Ciclo do E.B.) e os respetivos encarregados de educação aceitarem a participação do educando no estudo, de forma voluntária e confirmada através da assinatura do consentimento informado, também serem alunos do agrupamento durante os dois anos de pandemia.

Ao longo do estudo foram respeitados os princípios éticos, através do anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados obtidos durante as entrevistas, não sendo colhidas informações que permitissem a sua identificação, garantindo o princípio ético da autonomia.

Elaborámos um modelo de Consentimento Informado (Anexo 2 e 3) sendo apresentado em duplicado, uma via para o investigador e uma via para o participante.

Foi uma oportunidade de se poder observar a quantidade de interações sobre um tópico, num período limitado de tempo, ainda que (Morgan, 2012, p. 8) refira que “(...) é também uma desvantagem, porque significa que os *focus group* são, de alguma forma, ambientes sociais não naturais”.

O grupo de focalização permitiu um momento de diálogo entre os professores / alunos e investigador e admitiu um momento de aprendizagens conforme refere (Hollweck & Doucet, 2020b) através de uma interação entre elementos do mesmo grupo que transportam consigo os mesmos receios, angustias, alegrias, realizações, fazendo com que os participantes “(...) discutam e manifestem as suas opiniões trazendo à tona uma gama de dados (produzidos pela interação) que revelem pontos de consenso e dissenso fundamentais para dar resposta às indagações da pesquisa”(Abreu, 2009; p. 8).

O grupo de focalização de professores (GFP) aconteceu de forma online, através da plataforma ZOOM e o grupo de focalização dos alunos (GFA) foi realizado de forma presencial conforme (Anexo 28)

O material áudio foi transcrito *verbatim* para um documento Word e a transcrição foi realizada *ipsis verbis* utilizando letra *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento 1,5.

5.1.4. Observação Direta

A observação direta constitui um instrumento fundamental e necessário na nossa recolha de dados. Permite um contacto direto com situações específicas do fenómeno em estudo Aires (2015) e coloca-nos numa situação ‘natural’ e privilegiada que permite, examinar e tomar notas, do que vemos em tempo real. Segundo (Bogdan & Biklen, 1994) é a técnica mais eficaz para coleta de dados relativos a um sujeito ou um conjunto de sujeitos na execução de uma atividade realizada diariamente e possibilitando a comparação entre o que se diz e/ ou o que não se diz Tuckman (2000a).

A observação direta tem como propósito, observar o ambiente, de acordo com linhas orientadoras e o resultado da observação traduz-se num registo de anotações num portfólio ou caderno de notas Flick (2009).

Utiliza documentos preparados previamente que se apresentam sob a forma de documentos internos, documentos oficiais ou mesmo orientações que permitem obter informação credível e fidedigna para a uma tomada de decisão e consecução das respetivas conclusões.

Orientados por Turner (1999), considerámos que, às vezes o melhor é deixar as fronteiras do laboratório empírico, depreciar o questionário e ir junto das pessoas em situações de vida real e observar o que elas fazem .

Os ambientes em que surgem as observações diretas acontece, de forma natural e espontânea e “ dá garantias de credibilidade pela observação prolongada e pela riqueza dos dados recolhidos”(Amado, 2022, p.136), acontecendo em práticas informais durante um período temporal previamente fixado. Permite a seleção de aspetos específicos, por isso, é considerado um instrumento seletivo de avaliação, também utilizado como guia de verificação como refere Gonzales (2020) pois possibilita evidenciar uma série de indicadores a serem corroborados que indicam se são ou não evidenciadas determinadas ações. Possibilita também avaliar tarefas, atividades, processos, competências ou comportamentos. Como técnica de observação, a sua utilização permite ainda o acompanhamento contínuo do desempenho do aluno.

5.1.5. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário, é um instrumento de recolha de opiniões de um grupo de participantes num estudo e suscita algumas etapas e procedimentos gerais orientadores na sua

elaboração e aplicação (W. Foddy, 1993; Cardoso & Coelho, 2021; Sampieri R., 2014; Grandy, 2018).

Apresentamos alguns objetivos fundamentais na sua elaboração:

- *Pensar nos objetivos que nos propomos pesquisar*- sabermos claramente o que se vai descobrir;

- *Definir áreas ou secções chave* –Para estabelecimento de uma prioridade ou ordenação das áreas;

- *Pensar no tipo de pessoa a inquirir*– sobretudo ter em atenção o nível de literacia;

- *Perspetivar as questões* – no modo como poderão ser entendidas e interpretadas pelo inquirido;

A elaboração de um inquérito por questionário necessita de um reconhecimento especializado que, exige alguns cuidados e que determine, “a constatação da sua eficácia para verificação dos objetivos, determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário” (Gil, 2008, p.121).

Apesar de ser uma técnica de investigação bastante utilizada em estudos científicos, apresenta algumas limitações no entender de alguns autores (Stake,1995; Batista, 2021; Gatti, 2004):

- a) *viés de seleção* – os inquiridos podem não ser representativos da população que se pretende estudar ou os grupos podem ser menos propensos a responder, conduzindo a resultados enviesados;

- b) *viés de resposta*: os inquiridos podem não desejar ou não se sentir confortáveis em responder a certas perguntas, podendo dar respostas socialmente desejáveis ao invés das suas verdadeiras opiniões ou comportamentos;

- c) *erros de medida*: as perguntas podem ser mal enunciadas, remetendo para respostas imprecisas. Por outro lado, os participantes no estudo podem não compreender corretamente as perguntas e, portanto, dar respostas incorretas;

- d) *reduzido número de resposta*: podem haver poucas pessoas a responder ao inquérito, o que suscita uma amostra insuficiente com resultados pouco representativos;

- e) *dependência face à capacidade de escrita e leitura dos inquiridos*:

Se a população participante tiver uma baixa literacia, pode conduzir a resultados enviesados;

f) *sujeição face à honestidade dos inquiridos*: os resultados dos inquéritos por questionário podem ser afetados pela mentira dos respondentes.

5.2. Procedimentos

Para análise de conteúdo construímos uma matriz de análise de dados que elenca as diversas fases do nosso trabalho (link anexo 29). Diversos autores consideram fundamental a apresentação de um trabalho sistematizado e objetivo para realização de uma boa análise que evidencie os procedimentos e o grau de confiança no estudo (Huberman, 2000; Gil, 2008; A. Bryman, 2012 ; Y, Denzin, 1994; L. Bardin, 1979; Braun & Clarke, 2012)

O material obtido foi importado para o programa de *software NVivo*. Por cada elemento participante criaram-se casos e atributos de forma a caracterizá-los e possibilitar a consulta individual do seu depoimento (Mozzato et al., 2017)”. Trata-se de um recurso no formato de tabelas de dados, cujos casos são informados nas linhas e seus atributos correspondentes figuram nas colunas, exatamente como num banco de dados convencionalmente usado nas pesquisas quantitativas” (p. 583).

No estudo da frequência de palavras, e como forma exploratória dos dados efetuou-se um estudo das 100 palavras mais frequentes do documento que contém a transcrição da globalidade das intervenções (correspondências com palavras derivadas) com um comprimento mínimo de quatro letras.

As palavras mais significativas foram objeto de uma pesquisa de texto que localiza as referências em que essas palavras foram utilizadas para apreciar o contexto em que foram proferidas.

Os procedimentos de análise seguiram as fases de análise temática de forma a identificar, analisar e reportar os temas que emergiram das transcrições e intervenções dos participantes (A. Bryman, 2012; Braun & Clarke, 2012).

A técnica de categorização pressupõe a transformação dos dados por forma a alcançar uma representação do seu conteúdo Resende (2016). Neste sentido realizamos as seguintes etapas:

- Leitura integral dos textos obtidos da globalidade das intervenções
- Categorização inicial das Unidades de Significado com base nas questões do guião de todas as intervenções nomeando-as de acordo com os termos usados na investigação, nos seus propósitos, na experiência e conhecimento do investigador,

- Leitura por Tema, Categoria e Subcategoria, revendo todo o material categorizado, reconfigurando a codificação sempre que necessário e identificando a emergência de novas categorias ou a sua eliminação,

- Interpretação e escrita dos resultados por cada tema e respetivos sucedâneos.

Nesta etapa, e após ‘intima familiaridade’ (Bardin, 1979; Charmaz, 2004) com o conteúdo das entrevistas, procurou-se estabelecer um discurso sequencial e coerente dos assuntos abordados na entrevista tendo a preocupação de evidenciar, assinalando, as opiniões e considerações dos participantes Denzin (1994).

6. Contextos em Estudo

6.1. Contextos 1

6.1.1 Caraterização do Contexto

O estabelecimento de ensino que denominámos por contexto [C1], localiza-se na zona interior do país e garante uma oferta educativa a toda a população em idade escolar do concelho, recebendo anualmente alguns alunos residentes nas zonas geográficas periféricas.

Foi criado em 2002/2003 e quando iniciou atividades, agregava trinta e três estabelecimentos de ensino. Recentemente tem reduzido o número de espaços de ensino, principalmente do 1º Ciclo, devido a um decréscimo no número de crianças.

O lema do agrupamento, segundo o projeto educativo, mantém uma dialética entre dois objetivos: “Educar e Formar” cuja principal missão é a formação de cidadãos (A.E., 2020).

É um agrupamento que oferece experiências educativas adaptadas ao século XXI incentiva a uma multiplicidade de valores: criatividade, espírito crítico, resiliência, solidariedade, transparência, colaboração e inclusão, centralizando-se nas áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Agrupamento de Escolas[A.E]., 2020), particularmente a partir do primeiro e do segundo anos do Ensino Básico.

O agrupamento abarca todos os níveis de ensino, desde Educação pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do E.B. e Ensino Secundário. No ano letivo 2022 / 2023 existe um total de 532 alunos, distribuídos por todos os níveis de ensino. Do ensino pré-escolar ao ensino secundário.

A equipa docente é composta por um total de 74 professores que se distribuem pelos 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. 54 professores pertencem ao Quadro de Escola /

Agrupamento, 8 ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP), 12 professores são contratados. Na sua maioria são professores do sexo feminino e a idade oscila entre os 40 e 64 anos. Existem aproximadamente trinta e cinco professores aqui colocados há mais de dez anos. Alguns mantêm uma distância casa / escola de mais de 50 Km Miguéns (2019). É aqui que se têm mantido por considerarem haver boas condições de trabalho, um excelente ambiente e boa relação entre os pares.

O contexto, assume um notável reconhecimento a nível regional pela excelência formativa, assente em modelos de qualidade, onde a evolução organizacional e educacional é balizada por práticas de monitorização e avaliação contínuas, sólidas e articuladas.

Apresenta diferentes ofertas formativas definidas em cada ano, em função do interesse dos alunos e do diagnóstico das necessidades.

O agrupamento tem sido objeto de estudo pelo Conselho Nacional de Educação que procura conhecer melhor as atividades desenvolvidas, tendo em conta o contexto de origem dos seus alunos face à obtenção dos resultados escolares que ultrapassam os valores esperados. O contexto também faz parte do leque de agrupamentos reconhecidos pela Direção Geral de Educação no (DGE) no âmbito das escolas inovadoras.

De acordo com a pesquisa das oportunidades implementadas pelo agrupamento (Agrupamento de escolas [A.E]; 2020), verificámos que o contexto proporciona experiências educativas inovadoras, transformadoras e coerentes com o modelo de escolas para o século XXI, e segue o estipulado pelo:

- O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), ao estabelecer a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo;

- Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho e do Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho e das portarias que os regulamentam, na atribuição de maior autonomia para o desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos às necessidades de todos os alunos ao nível de;

- cultura de escola inclusiva;

- reforço da identidade local e da coesão social através de projetos diversos;

- reconhecimento da imagem externa do agrupamento;

- definição das Aprendizagens Essenciais;

- Plano 21|23 Escola ⁺;

- Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE);

Constituem pontos fortes e de valorização da missão do agrupamento, a conjugação com uma:

- Oferta formativa, nos cursos de dupla certificação, alinhada com a realidade local e com as diretrizes da tutela;

- Reduzido número de alunos com necessidades específicas com medidas adicionais de suporte à aprendizagem, com menos de 60% de permanência em sala de aula, em tempo letivo;

- Conclusão do ciclo no tempo previsto, superior ao nacional, no E.B.;

- Percentagem de níveis superiores a 3, no final do E.B. significativamente superior à média nacional, a português e matemática;

- Qualidade do sucesso;

- Poucos problemas disciplinares;

Este contexto foi o primeiro, no distrito, a ter uma sala de futuro, [BIL] *Be Innovative Lab* e que faz parte da rede europeia de ambientes inovadores de aprendizagem, cuja capacidade da sala é de 20 alunos. Foi inaugurada em maio de 2019, (início da pandemia) com o propósito de atender alunos desde a educação infantil ao ensino médio e formação de professores.

Possui também equipamentos específicos destinados aos alunos com necessidades específicas.

- A sala de futuro tem parede de escrita de [2x6m] que também pode ser utilizada para projeção e interação.

- Possui duas telas interativas 4K (uma com capacidade de ficar na horizontal e servir como mesa interativa),

- Uma smart TV 3D, Playstation VR, impressora 3D, projetor interativo portátil, chroma key, mini-Bots, Blue-bot, InO-bot, Pro-Bot, Spike, sistema de som, tablets, computadores pessoais e outros equipamentos.

Todos os materiais são aliados ao mobiliário reconfigurável e ao conforto dos pufes, sofás e cadeiras que fazem deste ambiente uma sala muito cativante para alunos e professores.

O conceito de *Future Classroom LAB* (FCL) da *European Schoolnet* inspirou vários professores, escolas e organizações a criar os seus próprios "*laboratórios de aprendizagem*" ou a melhorar os seus espaços de aprendizagem.

- Foi criada uma sala de estimulação sensorial (*Forbrain Snoezelen Room*)

-A Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação aprovou também o projeto “*todos Cont@m / all are Import@nt*”, apresentado ao concurso de 2015.

Este projeto foi desenvolvido em prol da mobilidade de docentes para fins de aprendizagem e cooperação entre diferentes atores do espaço educativo europeu com vista à inovação e ao intercâmbio de boas práticas, adequando procedimentos para uma escola ainda mais inclusiva.

- Projeto Erasmus+ 4C; este projeto denominado 4C, que significa *pensamento Crítico, Comunicação, Colaboração e Criatividade*, surgiu com a necessidade de todas as escolas intervenientes melhorarem o seu ambiente de aprendizagem no ensino das competências para o século XXI.

O principal objetivo consiste na troca de boas práticas de ensino aprendizagem das mesmas, melhorando, desta forma, o atual sistema de ensino. Consequentemente, os alunos sentir-se-ão mais motivados a alcançar melhores resultados combatendo o insucesso escolar, que habitualmente leva ao abandono escolar.

- O agrupamento dinamiza atividades no âmbito do Clube de Ciência Viva.

- Encontra-se inscrito na iniciativa do Parlamento de Jovens - Deputados no Parlamento dos Jovens.

6.1.2. Participantes no estudo

♦ **Diretor**

O diretor é licenciado em Física Química no ramo educacional e fez uma pós-graduação em Administração Escolar.

Desde 2009, foi sendo adjunto do diretor e em junho de 2021 assumiu o cargo de diretor. Encontra-se no cargo há 2 anos.

As motivações para assumir o cargo relacionam-se com o envolvimento pessoal em múltiplas tarefas e atividades do agrupamento e também devido ao sentimento de confiança intrínseca para desempenhar a função.

Outra motivação para assumir o cargo, adveio do incentivo por parte dos professores porque o viram como um sucessor natural do anterior diretor e foram-no incentivando.

♦ Professores

Colaboraram na pesquisa um total de seis (6) professores; cinco (5) professoras e (1) professor. São docentes com uma média de tempo de serviço de 23 anos, (oscila entre os 12 e os 33 anos de serviço) e lecionam diversas áreas profissionais: Ensino Especial, Educação Visual e Tecnológica, Português, Inglês Matemática e História e Geografia de Portugal.

O tempo de permanência no agrupamento varia entre 1 ano (uma professora contratada) e os trinta anos, o que perfaz uma média global de 17 anos a exercerem serviço neste estabelecimento de ensino.

Relativamente aos cargos que assumem, participaram no nosso estudo: dois Coordenadores de Departamento, dois Diretores de Turma e dois professores sem cargos.

Tabela 10: Caraterização do GFP // C1

Professores	Tempo no agrupamento	Género	Tempo de serviço	Área profissional	Cargo
P1	13	F	25	EE	Sem cargo
P2	1	F	13	EVT	DT
P3	3	F	12	Português	DT
P4	30	F	32	Inglês	Cord. Departamento
P5	6	F	20	Matemática	Sem cargo
P6	29	M	33	HGP	Cord. Departamento

♦ Alunos

Participaram no estudo oito alunos: cinco (5) do sexo feminino e três (3) do sexo masculino. São alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico e distribuem-se por ano de escolaridade da seguinte forma: cinco (5) alunos do 6º ano e três (3) do 5º ano.

A idade varia entre os nove 9 e os onze 11 anos. Há três (3) alunos com 9 anos, três (3) alunos com 10 anos e dois (2) alunos com 11 anos.

Relativamente ao tempo de permanência no agrupamento, existem alunos que frequentaram o agrupamento desde a pré-primária: estão três (3) alunos há 5 anos, quatro (4) há 6 anos e um (1) há 7 anos.

Tabela 11- Caracterização do GFA // C1

Alunos	Idade	Género	Ano escolaridade	Anos no agrupamento
A1	9 anos	F	5º ano	5 anos
A2	10 anos	M	6º ano	6 anos
A3	9 anos	M	5º ano	5 anos
A4	11 anos	F	6º ano	7 anos
A5	11 anos	F	6º ano	6 anos
A6	10 anos	M	6º ano	6 anos
A7	10 anos	F	6º ano	6 anos
A8	9 anos	F	5º ano	5 anos

6.1.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Utilizamos no nosso estudo:

✓ Entrevistas Semi estruturada ao diretor;

✓ Grupos de Focalização a Professores e Alunos, com os objetivos de:

- obter informações qualitativas e explorar em profundidade as perspetivas, experiências e perceções dos participantes.

-obter informações detalhadas sobre as experiências, perceções, opiniões e conhecimentos dos participantes sobre o tema em estudo.

- explorar perspetivas coletivas, ideias e perceções sobre o tema.

- identificar consensos e divergências entre os participantes.

✓ Observação direta em 6 turmas com o objetivo de:

- descrever e registrar comportamentos dos alunos e professores.

-documentar detalhes sobre o contexto físico, social ou cultural em que os comportamentos ocorrem.

✓ Análise documental

Análise de atas de avaliações trimestrais durante os períodos de pandemia (do 2º período de 2019/ 2020) e 1º, 2º, 3º períodos de 2020 / 21.

6.1.4. Procedimentos

- Entrevista semi estruturada Diretor

Numa primeira fase o diretor foi contactado, de forma presencial através da carta de motivação que foi aceite de imediato. Após a aceitação, foi enviado um email pela direção (para a investigadora) com a proposta de um horário para realização da entrevista (a realizar em período pós-laboral). Enviámos o link para acesso à plataforma ZOOM, com marcação para a data e hora proposta. A opinião do diretor foi recolhida com recurso à técnica da entrevista semiestruturada que se baseia numa conversa formal, mas intencional, entre o entrevistador e o entrevistado Guerra (2003), cujas questões se organizaram de acordo com um guião (Anexo 4) previamente definido com base na revisão da literatura (Quivy,1995; Quivy & Campenhoudt, 1998).

A realização da entrevista aconteceu de forma *online*, através da plataforma ZOOM, em período pós-laboral durante o mês de junho de 2022.

Deste modo, a recolha de informação torna-se mais rápida, e “o custo da elaboração de um software de pesquisa on-line é compensado pelo fato de os dados serem incluídos automaticamente no banco, à medida que o participante responde às questões de pesquisa” (Abreu, 2009, p. 166).

O diretor foi advertido acerca do conteúdo que se pretendia, o que se esperava da entrevista durante o momento de legitimação Moraes (2021), como se iria proceder à entrevista (através da construção prévia de um guião – (Anexo 4) que possibilitou ao moderador conduzir o curso da recolha de informação (Roulston, 2011; Deshaies, 1997), onde constava do objeto e os objetivos gerais do estudo exploratório, assim como o tipo de registo, a forma de tratamento dos dados e a confidencialidade da entrevista.

Foram ainda garantidos todos os normativos éticos assegurando-se a confidencialidade no que diz respeito à recolha de dados. Seguindo os critérios de inclusão, o diretor foi informado dos procedimentos a seguir, nomeadamente da gravação áudio da entrevista (não se procedendo à gravação da imagem), conduta que está em linha com as atuações éticas a que o investigador se obriga e que é reforçado por Guerra (2003).

Comunicaram-se os procedimentos a decorrer da entrevista e que teria total liberdade para expressar a sua opinião. Esta técnica permite aos investigadores “identificar os sentimentos, pensamentos, opiniões, crenças, valores, perceções e atitudes do entrevistado em relação a um ou mais fenómenos”, (Guazi, 2021, p.2, p.134), sendo que, estes são relativamente livres para discutir

os tópicos abordados. A entrevista foi ainda previamente sujeita a um pré-teste Gil (2008), com um elemento familiar do investigador, cuja finalidade, é geralmente “(...) evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: a complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.”.

Relativamente ao tempo de duração, utilizámos 1h:01min (anexo 28) e procedeu-se simultaneamente à sua gravação na mesma plataforma *online*.

O material áudio foi transcrito «*Verbatim*» para um documento *Word* de forma manual, dando-nos a possibilidade de irmos interpretando os dados à medida que ouvíamos e escrevíamos.

O tempo de transcrição foi de 10 horas, utilizámos, para o efeito, 10 páginas escritas com letra *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento 1,5.

- Grupo de discussão focalizada professores

A realização do grupo de discussão focalizada a professores permitiu-nos, não só responder às nossas questões de investigação do estudo em termos profissionais, mas também, em termos pessoais (considerando o desempenho profissional do investigador enquanto docente, que sentiu todos os problemas, do mesmo modo, e que também assumia o cargo de diretor de turma).

No contexto 1, o processo de seleção da amostra foi realizado por intermédio dos coordenadores de departamento, uma vez que teriam que cumprir alguns critérios de inclusão a saber: Lecionarem no 2º Ciclo Ensino Básico, aceitarem participar de forma voluntária e confirmada através da assinatura do consentimento informado e serem professores do agrupamento durante os dois anos de pandemia.

Tal como na entrevista semiestruturada ao diretor, também a opinião dos professores do contexto 1 foi recolhida de forma *Online*, através da plataforma Zoom.

Participaram seis professores que cumpriram todos os procedimentos. Foram informados sobre os objetivos do estudo, os procedimentos éticos antes de aceitarem o consentimento informado e esclarecido para colaboração na entrevista.

Numa primeira fase foi construído o Guião de Entrevista Semi-Estruturada (anexo 5) para o grupo focal dos professores e realizou-se um pré teste com três pessoas amigas do investigador. Esta é uma fase bastante importante para a realização dos grupos focais, pois permite ao moderador refinar o Guião de Discussão, avaliar e reformular as perguntas e detalhes, garantindo que sejam claras, relevantes e seguras para o objetivo da pesquisa. Também permite testar os tempos,

e reações às perguntas colocadas. Enviámos, também o Modelo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido a professor(a) (anexo 3) previamente.

O processo de entrevista do grupo de focalização foi realizado através da plataforma Zoom, o moderador teve o cuidado de informar os participantes de que poderiam utilizar alguns *Emojis* ou símbolos típicos da Internet que expressem ou manifestem emoções mais expressivas e perceptíveis sob a forma de mensagens não verbais, sendo que, essas “letras e símbolos que representam emoções corporais estimulam a comunicação simbólica do usuário, uma vez que tentam representar expressões faciais e gestuais (Bertão, 2020, p. 12). Desta forma, os participantes podem, de uma forma criativa, fazer combinação de símbolos e / ou letras e representar expressões faciais: alegria, tristeza, mal bem, confuso, pensativo, permitindo a sua interpretação por outros elementos Baldanza (2006).

Tabela 12. Letras e Símbolos Não Verbais

Fonte: (Baldanza, 2006. p. 11)

<i>Emotion</i>	Expressão corporal representada	<i>Emotion</i>	Expressão corporal representada
[-(	De mal	:">	Envergonhado
:~)	Alegre	:P	Cara de sapeca
:-x	Apaixonado	:-*	Beijo
;-)	Piscadinha	=((	Coração partido
:-D	Sorriso amarelo	:-O	Chocado
>:P	Mostrando a língua	:-((	Chorando
:-/	Confuso	:-))	Gargalhando

Em relação aos símbolos afetivos também podem ser inseridos utilizando, letras maiúsculas, cores ou mesmo combinação de caracteres que expressão uma comunicação.

Tabela 13: Recursos Verbais Simples

Fonte: (Baldanza, 2006. p. 11)

Por que disse isso????	Te adooooooooo!!!!
Não gostei disso!!!!	NÃO GOSTEI do que fez!
Me dê ATENÇÃO	Não sei, vou pensar.....
Oooooiiiiiii	Rssssssss

O grupo *de focalização de* professores aconteceu de forma online, através da plataforma ZOOM em período pós-laboral. Durante o mês de junho de 2022. O investigador enviou mail para a direção a solicitar a cooperação de alguns professores e alunos para realização dos grupos de focalização. Nesta fase o processo demorou aproximadamente dois meses pelo facto de os professores não se mostrarem muito recetivos, sendo necessária alguma persistência e vários contactos telefónicos.

Relativamente ao tempo de duração do grupo de focalização, utilizámos 1h:11min (anexo 28) e procedeu-se simultaneamente à sua gravação na mesma plataforma.

O material áudio foi transcrito *Verbatim* para um documento *Word* de forma manuscrita, dando-nos a possibilidade de irmos interpretando os dados à medida que ouvíamos e escrevíamos. O tempo de transcrição foi de 11 horas, utilizámos, para o efeito 10 páginas escritas com letra *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento 1,5.

-Grupo de discussão focalizada alunos

Após a realização do grupo de focalização dos professores tornou-se mais fácil constituir-se o grupo de focalização dos alunos, sendo que, os participantes professores que colaboraram no estudo constituíram facilmente o grupo de focalização dos alunos.

Num segundo momento, enviámos previamente o Modelo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido aos Encarregado(a) de Educação (anexo 2) para uma diretora de turma.

Como critérios de inclusão exigia-se:

- frequência do 5º e 6º anos de escolaridade;
- serem alunos no 2º Ciclo do E.B.;
- os encarregados de educação aceitarem a participação do educando no estudo, de forma voluntária e confirmada através da assinatura do consentimento informado.

Quando nos deslocámos à escola já tínhamos realizado um pré teste, numa versão preliminar do guião de entrevista de *focus group* para alunos, que foi retificado e adequado aos alunos do contexto 1.

O grupo de focalização com os alunos, foi uma oportunidade para se poder perceber *in loco o modos vivendi* do agrupamento e o ambiente de cultura de escola.

O grupo de focalização, realizou na sala BIL, no último dia de aulas (junho) do ano letivo de 2021/ 2022 e permitiu um momento de diálogo entre os alunos e a investigadora. Foi um momento de aprendizagens conforme, refere também (Hollweck & Doucet, 2020b).

O material áudio foi realizado com recurso a dois telemóveis e posteriormente passado para o computador, onde foi transcrito *verbatim* para um documento *Word* que perfeitamente fez 1h:36min e o tempo de transcrição foi de 16 horas. Utilizámos 13 páginas escritas com letra *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento simples.

-Observação Direta

Realizámos observação direta durante 6 aulas de 50 minutos em turmas do 5º e do 6º ano de escolaridade.

As sessões decorreram durante o mês de outubro de 2022 e estivemos presentes numa aula de Português, História, Matemática, duas aulas de Programação e uma aula de Robótica. A seleção destas disciplinas realizou-se, pelos professores que já tinham colaborado no grupo de focalização, à exceção da professora de robótica e de matemática, sendo que a professora de programação é a mesma da robótica, e prontificou-se a receber-nos em três das suas aulas (duas de programação e uma de robótica). Pretendemos assistir às aulas destas disciplinas para observar às práticas pedagógicas realizadas nos espaços físico com ambiente inovador, as reações e os modos de aprendizagem realizados com recurso a metodologias inovadoras, a proficiência digital dos alunos e dos professores. A autonomia dos alunos, a capacidade exploratória face à posição heurística do professor.

Para registo de informação, construímos um instrumento de operacionalização de práticas de ensino (anexo 16) adaptado de (Reis, 2011; Carneiro, 2016; Hattie & Timperley, 2007), onde foram criadas três categorias de observação: (A. Nível instrucional; B. Nível do processo; C. Nível tarefas) e respetivos indicadores de verificação (A.1.Clima Relacional e A.2. Direcionamento e Regulação); (B.1.Perceção e Desempenho de Tarefas - B.1.1. Vertente Digital, B.1.2. Vertente Organizacional, B.1.3. Vertente Cultural, B.1.4. Vertente Pedagógica Didática) e na categoria (C.1. Análise de Tarefas - C.1.1. Avaliação, C.1.2. Recuperação de Aprendizagens).

- Análise Documental

O trabalho de pesquisa foi pautado por uma análise de registos formais, como são as atas de reuniões de Conselhos de Turma de final de período e reuniões de avaliação sumativas trimestral relativas aos anos letivos de 2019/20 e 2020/21, onde se registam as discussões e ponderação de deliberações sobre acontecimentos ou eventos, incluindo informações de relevância, como a data, o local, os participantes, os assuntos discutidos, argumentos apresentados e decisões tomadas.

A análise de atas e registos de grelhas de sucesso e insucesso académico permitiu obter informações valiosas e certificações escritas que descrevem todos os procedimentos tratados ou acordados pelos professores face aos desafios e constrangimentos vividos no período atípico e às oportunidades decorrentes do uso das tecnologias no período durante e no pós pandemia. Deste modo, e num procedimento metodológico de pesquisa documental, onde os documentos escritos são, por vezes a única fonte de informação, a sua análise e interpretação deve ser coerente com a temática e questões de investigação, devendo a autenticidade e a confiabilidade permitir assegurar uma a maior qualidade da informação (Cechinel et al., 2016).

Esta técnica de análise vem complementar e/ou colmatar, de certa forma, a lacuna deixada em aberto pelas técnicas documentais [falta de informações fundamentais] ajudando-nos a entender melhor os processos sociais e culturais permitindo a avaliação de políticas e identificar questões relevantes para a nossa investigação.

Da análise às grelhas de avaliação sumativa trimestral relativas aos anos letivos de 2019/20 e 2020/21, percecionarmos os modos de avaliação de desempenho dos alunos durante o período de pandemia, como forma de reconhecer áreas em que os alunos precisam de apoio suplementar e adequação do currículo para reflexão futura sobre as necessidades individuais.

-Atas de Reuniões

Começámos por fazer uma avaliação introdutória de cada documento, considerando os seguintes componentes: contexto, turmas e anos, resultados confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave.

A análise documental, no contexto 1, foi realizada no dia 26 de outubro, durante o período da tarde. Fizemos uma leitura atenta aos documentos internos, de onde retirámos a informação essencial e relevante para o nosso estudo.

- Grelhas de Sucesso e Insucesso académico

Foram-nos enviadas, através de mail, as 6 grelhas de avaliação do sucesso e insucesso escolar dos alunos. Estes instrumentos permitem a monitorização do desempenho dos alunos, face aos seus objetivos e domínios de aprendizagem, concretamente a avaliação de final de trimestre dos períodos de pandemia 2019/ 20 e 2020/21.

6.2. Contextos 2

6.2.1 Caraterização do contexto

O contexto [C2] localiza-se na periferia da Grande Lisboa e foi constituído em 2012. A principal preocupação e lema seguido pelo Projeto Educativo (PE) é manter um agrupamento Integrador e Inclusivo através da adoção de práticas de Cidadania A. E. (2022) .

Em termos administrativos, o agrupamento pertence ao concelho de Sintra e a população escolar é constituída por cerca de 2400 alunos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. Constituído por 300 docentes, 15 dos quais professores de Educação Especial.

É um contexto multicultural e os alunos apresentam uma grande diversidade cultural e linguística: são oriundos de países diversos, maioritariamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e do Brasil. É um contexto com bastantes problemas sociais e financeiros. Beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar (ASE), 821 dos alunos.

O agrupamento tem tido um reconhecimento meritoso por parte do Ministério da Educação face ao trabalho desenvolvidos e reconhecimento através da atribuição de diversos prémios e menções resultantes dos projetos desenvolvidos. Devido às suas práticas inscreve-se no âmbito das escolas inovadoras, A.E. (2022).

O agrupamento foi reconhecido recentemente pela Direção Geral da Educação (DGE) com a implementação do projeto “*Ideias com Mérito*” e conseguiu obter os iPads e tablets, que utilizam para dinamizar múltiplas atividades de promoção da literacia digital, e motivação geral para a leitura no contexto escolar (e.g. criação de ebooks na aula de Português).

Os objetivos do Projeto Educativo enquadram-se na perspetiva da inovação das práticas pedagógicas, no uso da informação e do conhecimento. A biblioteca escolar ocupa um papel transversal no apoio aos diferentes níveis de ensino, na melhoria das aprendizagens, no apoio às

experiências mais consistentes e na divulgação das práticas diversificadas que passam por dinamizar estratégias inovadoras, que asseguram reais oportunidades de leitura e escrita para todos os alunos. Este é um dos maiores desafios colocados à biblioteca escolar, ao assumir-se como espaço de excelência para o desenvolvimento da literacia, pois garante uma utilização crítica e criativa das tecnologias, quer em contexto sócio cultural, quer em situação de aprendizagem.

O contexto [C2] está também a desenvolver um projeto piloto e inovador intitulado *Academia Júnior eTwinning*, recentemente lançado pela Organização Nacional de Apoio do eTwinning, que está afeta à Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) da Direção Geral da Educação. A implementação deste projeto visa dar voz aos alunos que participam ativamente nos projetos de incentivo à cidadania, formando cidadãos interventivos e responsáveis. Com este projeto pretende-se ainda contribuir para a operacionalização da Estratégia de Educação para a Cidadania do Agrupamento inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

São desenvolvidos projetos Erasmus + que constituem uma mais valia para o contexto escolar.

-Erasmus + KA102 | “*A school of democracy - We know our rights and duties*” (1/9/2019 a 31/8/2022);

-Erasmus+ KA2 | “*Health and Safety*” - 2HB (1/9/2019 a 31/08/2022);

-Erasmus+ KA2 | *EYE StartUp* (2017-2019);

-Erasmus+ KA1| Da Minha Escola Leio o Mundo (1/9/2016 a 31/12/2017);

Para além dos projetos referidos, o agrupamento dinamiza outro tipo de atividades:

- no âmbito do clube de Ciência Viva;

- projeto Ciência, Ambiente, Tecnologia e Sociedade;

-projeto do Plano Nacional de Cinema (PNC);

Atividade que congrega a Presidência do Conselho de Ministros, através do Gabinete do Secretário de Estado da Cultura, e do Ministério da Educação e Ciência, pelo Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, operacionalizada pela Direção-Geral da Educação (DGE), pelo Instituto de Cinema e Audiovisual (ICA);

- o Projeto Diversidades que tem como objeto a promoção do bem-estar de todos em geral e, particularmente das minorias, através da promoção atenta às diferenças entre as pessoas, (*pois*

ser diferente é o que há de mais normal), bem como promover uma redução de todo o tipo de discriminação negativa A.E.(2022);

- Projeto Exploratório que desenvolve a concretização de atividades experimentais e ou laboratoriais, no âmbito do currículo nacional;

- O Projeto de Educação Intercultural promove a interculturalidade;

- O Projeto Em Rede promove o trabalho de projeto em rede;

Estes projetos de desenvolvimento educativo constam no Plano Anual de Atividades do agrupamento e pretendem, por um lado, dar um contributo para o desenvolvimento educativo da comunidade escolar e por outro, assumir um carácter transversal a diversas disciplinas adotando atividades que se desenvolvem a nível curricular ou como complemento curricular.

6.2.2. Participantes no Estudo

-Diretor

A diretora possui como habilitações o bacharelato realizado na Escola do Magistério Primário em 1997. Licenciou-se em Português / História e Ciências Sociais. Fez também o mestrado em Ciências da Educação com especialização em Administração Educacional.

Assumiu o cargo de adjunta do diretor, passando a subdiretora, a partir do mês de julho de 2021.

Os motivos que a levaram a assumir a liderança do agrupamento relacionam-se com o facto de estar na génese do agrupamento, uma vez que era docente do quadro e já ali lecionava há vários anos. Também porque não houve candidatos ao concurso.

- Professores

No contexto 2 participaram nove professoras com uma média de tempo de serviço de 22 anos (oscila entre os 14 e os 27 anos de serviço) e lecionam diversas áreas profissionais: duas do Ensino Especial, duas de Educação Física, duas de Inglês, uma de Matemática e Ciências, uma de História e Geografia de Portugal e uma professora bibliotecária. O tempo de permanência no agrupamento varia entre os três e os dezoito anos, o que perfaz uma média de oito anos de serviço naquele estabelecimento de ensino.

Relativamente aos cargos que assumem, há época do estudo, participaram: uma Coordenadora de Departamento, três Diretoras de Turma, uma Coordenadora da biblioteca, uma Coordenadora de Grupo Disciplinar, uma Coordenadora do 2º Ciclo e duas Professoras sem cargos.

Tabela 14: Caraterização do GFP // C2

Professores	Tempo no agrupamento	Género	Tempo de serviço	Área profissional	Cargo
P1	7	F	25	EF	DT
P2	3	F	23	Inglês	DT
P3	3	F	20	EF	DT
P4	5	F	27	HGP	Sem cargo
P5	18	F	27	EE	Coord. Departamento
P6	4	F	18	EE	Sem cargo
P7	3	F	14	Mat-/CN	Coordenador 2 Ciclo DT
P8	10	F	18	Inglês /Biblio	Bibliotecária
P9	17	F	25	Inglês	Coordenadora de grupo

-Alunos

No contexto 2 participaram nove alunos: quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino. São alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico e distribuem-se da seguinte forma: quatro (4) alunos do 6º ano e cinco (5) do 5º ano de escolaridade.

A idade varia entre os 9 e os 11 anos: Existem três alunos com 9 anos, três alunos com 10 anos e três alunos com 11 anos.

Relativamente ao tempo de permanência no agrupamento, há alunos que frequentam o agrupamento desde a pré-primária: três há 5 anos, quatro há 6 anos e dois há 7 anos.

Tabela 15. Caraterização do GFA // C2

	Alunos	Idade	Género	Ano escolaridade	Anos no agrupamento
Contexto 2	A1	10 anos	M	5º ano	6 anos
	A2	9 anos	M	5º ano	6 anos
	A3	9 anos	F	5º ano	5 anos
	A4	11 anos	F	6º ano	7 anos
	A5	10 anos	M	6º ano	6 anos
	A6	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A7	9 anos	F	5º ano	6 anos
	A8	11 anos	M	6º ano	5 anos
	A9	11 anos	M	6º ano	7 anos

6.2.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

No contexto 2 utilizámos como técnica de recolha de dados:

- Entrevista Semi estruturada ao diretor;
- Grupos de Focalização a Professores e Alunos com os objetivos de:
 - obter informações qualitativas e explorar em profundidade as perspetivas, experiências e perceções dos participantes.
 - obter informações detalhadas sobre as experiências, perceções, opiniões e conhecimentos dos participantes sobre o tema em estudo.
 - explorar perspetivas coletivas, ideias e perceções sobre o tema.
 - identificar consensos e divergências entre os participantes.
- Inquérito por Questionário que objetivava perceber as práticas do Ensino Remoto de Emergência, durante e após o período de pandemia pela COVID-19 e perceber a evolução dos resultados escolares globais, dos alunos do 2º Ciclo, considerando as estratégias e abordagens decorrentes da recuperação de aprendizagens, com recurso ao “Plano de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola ⁺” no contexto da Educação Básica.

6.2.4 Procedimentos

- Entrevista semi estruturada Diretor

Consequência da relação de amizade entre a diretora e a investigadora, todo o procedimento e agilização da entrevista se tornou mais fácil.

Enviámos um *email* com a carta de motivação, que foi desde logo aceite, e procedemos ao agendamento da data e hora.

O participante (diretor) foi informado, dos objetivos do estudo e dos procedimentos que se iriam seguir para a recolha dos dados, nomeadamente a gravação áudio da entrevista (não se procedendo à gravação da imagem). Explicou-se a forma como iria decorrer a sessão, que iriam ser colocadas questões pelo investigador e que teriam total liberdade para expressar a sua opinião (Morgan, 2012, p. 16) refere que “as entrevistas individuais enfatizam o controle disponível através do contacto privado entre o pesquisador e o participante”.

Numa primeira fase construímos o Guião de Entrevista Semi-Estruturada com o diretor (anexo 4) que possibilitou ao moderador conduzir o curso da recolha de informação (Roulston, 2011; Deshaies, 1997) e de onde constavam o objeto do estudo e os objetivos gerais da entrevista semiestruturada / estudo exploratório).

Esta técnica permitiu que “(...) as pessoas falassem com riqueza de detalhes sobre o assunto e pudessem receber feedback imediato dos colegas que ali estavam” (Tuckman et al., 1968, p. 8).

A entrevista foi previamente preparada em casa, através de um pré-teste junto de um familiar do investigador.

A entrevista realizou-se através da plataforma digital *Zoom*, no mês de junho 2022 e foram garantidos todos os normativos éticos assegurando-se a confidencialidade do entrevistado, no que diz respeito à recolha de dados. Procedeu-se automaticamente à sua gravação na plataforma e o tempo de duração foi de 1h:02min. O material áudio foi transcrito *Verbatim* para um documento Word de forma manual, permitindo-nos a possibilidade de irmos interpretando os dados à medida que ouvíamos e escrevíamos. O tempo de transcrição foi de 10 horas, utilizámos 12 páginas escritas com letra *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento simples 1,5.

- Grupo de discussão focalizada professores

No agrupamento 2 o agendamento do trabalho de pesquisa esteve facilitado, pois a investigadora exerceu serviço docente no respetivo agrupamento durante os anos de 2008 a 2011 e atualmente ainda mantem contacto com algumas professoras.

Inicialmente houve troca de mensagens entre a investigadora e a diretora através do *WhatsApp*, explicando o teor do trabalho. Enviámos um email com os Modelos de Consentimento Informado Livre e Esclarecido a professor(a) (anexo 3) e o Modelo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido Encarregado(a) de Educação (anexo 2).

Inicialmente construímos o guião de discussão focalizada para os professores (anexo 5) onde referíamos o objeto e os objetivos gerais do estudo exploratório:

- Objetivo do Estudo:

Caracterizar as práticas pedagógicas nos períodos durante e nos pós pandemia, considerando as perspetivas dos professores do agrupamento.

- Objetivos Gerais da Entrevista (estudo exploratório):

- Analisar as perceções dos professores no que diz respeito às transformações ao nível pedagógico, tecnológico, cultural e organizacional decorrente do período de Ensino Remoto de Emergência.

Os participantes que cumpriram aos critérios de inclusão foram informados dos objetivos do estudo e dos procedimentos que se iriam seguir para a recolha de dados, nomeadamente a gravação áudio da entrevista (não se procedendo à gravação da imagem). Explicou-se a forma como iria decorrer a sessão, que iriam ser colocadas questões pelo investigador e que teriam total liberdade para expressar a sua opinião. O grupo de focalização realizou-se durante o mês de junho de 2022 em horário pós laboral através da plataforma Zoom.

O material áudio foi transcrito *verbatim* para um documento Word que totalizou 1h:36min e o tempo de transcrição foi de 16 horas. Utilizámos 13 páginas escritas com letra *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento simples.

- Grupo de discussão focalizada alunos

O grupo de discussão focalizado dos alunos no contexto 2 foi realizado de forma presencial, também no mês de junho de 2022. Algumas professoras que já tinham participado no estudo,

formaram o grupo com alunos de várias turmas e os que possuíam os requisitos para participarem no estudo.

Os participantes que cumpriram aos critérios de inclusão foram informados dos objetivos do estudo e dos procedimentos que se iriam seguir para a coleta de dados, nomeadamente a gravação áudio da entrevista (não se procedendo à gravação da imagem). Explicou-se a forma como iria decorrer a sessão, que iriam ser colocadas questões pelo investigador e que teriam total liberdade para expressar a sua opinião.

O grupo de discussão focalizada realizou-se de forma presencial numa sala de aula normal, que estava livre, e decorreu durante o período letivo de 50 min (5:35 – 16: 20). Os alunos ficaram dispensados da aula que tinham aquela hora para realizarem o GFA com a investigadora.

O grupo focal de alunos do contexto 2 realizou-se após construção de respetivo guião de entrevista (anexo 6) onde referenciamos o objetivo do estudo e os objetivos gerais do estudo exploratório. Não houve uma preparação previa desta vez porque, já tínhamos realizado o mesmo procedimento no primeiro contexto.

O GFA decorreu durante o mês de junho de 2022 e o material áudio foi transcrito *verbatim* para um documento Word que totalizou 8 páginas, com letra *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,5. O tempo de duração foi de 42 min.

• Inquérito por questionário

De acordo com a moldura concetual o inquérito por questionário, é um instrumento de recolha de dados, que se utiliza para coleta de informações e opiniões de um grupo de participantes num estudo. Suscita algumas etapas e procedimentos gerais orientadores na sua elaboração e aplicação e (W. Foddy, 1993; Cardoso & Coelho, 2021; Sampieri R., 2014; Grandy, 2018) destacam alguns princípios fundamentais a ter em consideração:

-Pensar nos objetivos que nos propomos pesquisar- sabermos claramente o que vamos descobrir.

-Definir as áreas ou secções chave – através do estabelecimento de uma prioridade ou ordenação das áreas.

-Pensarmos no tipo de pessoa, nos nossos inquiridos – sobretudo ter em atenção o nível de literacia.

- Pensarmos nas questões – no modo como poderão ser entendidas e interpretadas pelo inquirido.

Considerando o carácter holístico do nosso estudo, utilizámos na quarta fase da recolha de dados, um inquérito por questionário no contexto [C2] com o objetivo de coletarmos informações e tendências de uma amostra representativa de professores do 2º Ciclo do E.B. Segundo (Amado, 2022, p.135) “(...) o investigador tem de recorrer a um conjunto amplo e variado de técnicas de recolha de dados: entrevista semidiretiva a informadores chave, observação participante [baseada na interação do observador com os observados], questionários, etc..”

O nosso inquérito por questionário intitula-se «Pandemia, Ensino Remoto e Equidade» - Análise exploratória dos impactos nas aprendizagens.

Aplicámos o instrumento de coleta de dados aos professores do 2º Ciclo no contexto [C2] e os critérios de seleção para escolha do contexto basearam-se em quatro aspetos fundamentalmente:

- Distância geográfica entre o agrupamento em estudo e a residência da investigadora.
- Por se tratar de um contexto periférico da grande Lisboa com elevado número de professores e de alunos, permitindo uma maior representatividade da nossa amostra e um menor viés da seleção de respostas dos participantes.
- Por motivos pessoais e profissionais da investigadora, sendo que já se conhecia alguns professores.
- Pela facilidade de contacto com os elementos da direção.

Para seleção da amostra utilizámos o método não probabilístico (amostragem dirigida) de forma intencional. Assim, os participantes foram selecionados de acordo com os objetivos da investigação, de onde destacamos:

- Percecionar as práticas do ensino remoto de emergência, ‘durante’ e ‘após’ período pandemia pela COVID-19;

-Intuir sobre a evolução dos resultados escolares ao longo dos anos letivos 2019 / e 2020/21, dos alunos do 2º Ciclo, considerando as estratégias e abordagens decorrentes da recuperação de aprendizagens, com recurso ao “Plano de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola +” no contexto da Educação Básica.

- Percecionar as práticas educativas realizadas pelos professores do 2º Ciclo do EB, em contexto de sala de aula, no período pós-pandemia.

Para concretização dos objetivos, baseámo-nos no Instrumento de Categorização de Práticas de ensino, adaptado de (Reis, 2011; Carneiro, 2016; Hattie & Timperley, 2007) (anexo 16).

Inicialmente procedemos ao planeamento e desenho do inquérito, estruturando as 4 fases que o orientaram, com base no instrumento de categorização para a observação direta.

1ª fase - Planeamento

1. Definimos os objetivos do inquérito;
2. Definimos o modelo de análise;
3. Calendarização;
4. Definimos a população a inquirir;
5. Definimos a dimensão da amostra;
6. Seleccionámos o método/modo de recolha de informação;
7. Determinámos para quê e como serão utilizados os resultados;
8. procedemos à conceção das questões;
9. Desenhámos o questionário;
10. Realizámos um pré-teste do questionário a 5 inquiridos;

Numa primeira fase procedemos à construção do Guião do Inquérito por Questionário (anexo 19) que foi adaptado de *Lazarsfeld*. Tivemos em atenção: por um lado o tipo de questões de investigação para as quais pretendíamos obter a resposta: a necessidade de fazer corresponder as perguntas (indicadores) às respetivas dimensões, de acordo com o esquema proposto por Lazarsfeld (2017).

O inquérito estava estruturado de acordo com 6 secções;

- 1º secção apresentámos o tema e referenciámos o consentimento informado do estudo;
- 2º secção caracterização dos inquiridos;
- 3º secção, orientados pelo Instrumento de Categorização (anexo 20) inquirimos acerca da interação relacional e regulação das práticas pedagógicas em contexto de sala de aula;
- 4º secção indagámos ao nível de processos e práticas, onde introduzimos os níveis de transformação propostos por Figueiredo (2022);

- 5ª secção obtenção de informação ao nível da Análise de Tarefas, concretamente recurso ao Plano de Recuperação das Aprendizagens e processo de avaliação;
- 6ª secção pedíamos um comentário adicional ao inquérito por questionário.

Representamos de forma estrutural o nosso instrumento de investigação (anexo 20).

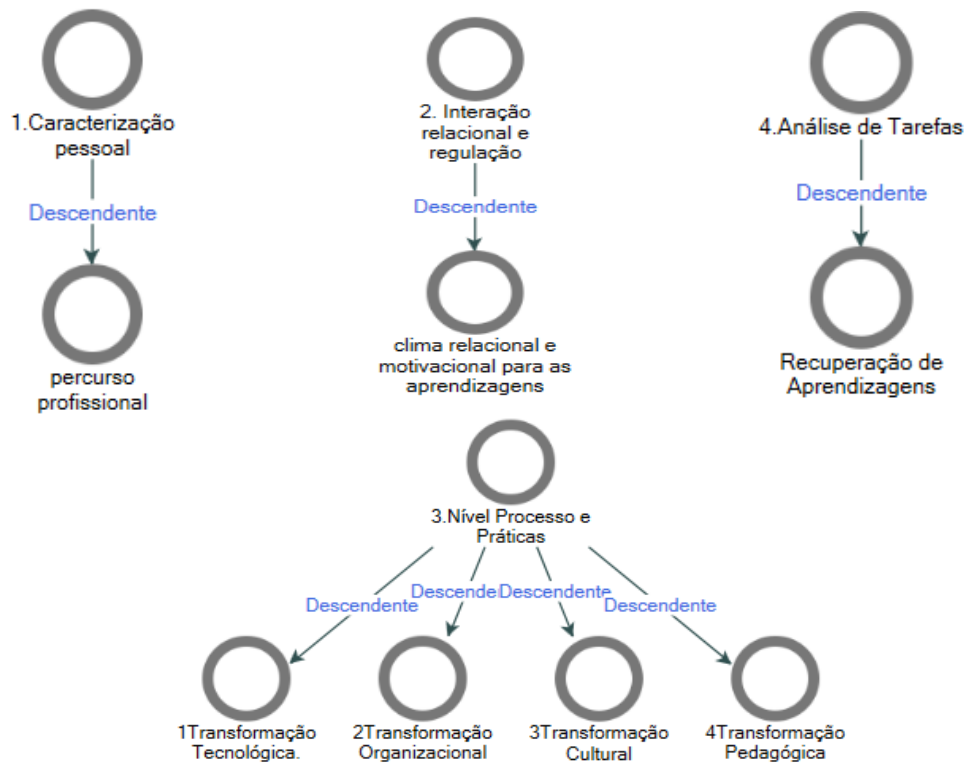


Figura 15. Estrutura do Inquérito por questionário

2ª fase planeamento - Recolha dos dados

1. Orientámos todo o processo relativo à recolha dos dados, que se realizou no período de (20 fevereiro a 3 de março). Durante a segunda fase houve troca de email para realização da divulgação do inquérito.

Etapa 3: Acesso e análise dos dados

O inquérito foi construído com recurso à plataforma do *Google Forms*, considerámos que, para além de uma ferramenta bastante intuitiva, também é possível criar um questionário personalizado e ao mesmo tempo ter uma economia de tempo pois dá a possibilidade de um elevado número de pessoas aceder simultaneamente ao instrumento. Andres et. al. (2020)

consideraram a ferramenta da *Google (Forms)* como um instrumento *online* com várias funções, as quais permitem resultados certos, rápidos e práticos na divulgação de questionários em qualquer área do planeta. Tem a vantagem que permite acompanhar as respostas em tempo real, consoante vão chegando e também nos fornece recursos para fazer a análise dos resultados das respostas, identificando desde logo os pontos fracos e os pontos fortes com base nos dados coligidos.

Enviámos o email com o link para ser difundido aos professores do 2º Ciclo. Utilizámos um inquérito por questionário adaptado da *Fundação Vox Populi*, já validado. Esteve aberto para preenchimento de 25 de fevereiro a 3 de março de 2023, ao qual responderam 52 respondentes.

6.3. Contextos 3

6.3.1 Caraterização do contexto

O contexto [C3] é sede de um concelho do interior. Possui um fraco desenvolvimento económico, cultural e social, todavia é possuidor de recursos endógenos de excelência, como a paisagem, o ambiente, o património, o turismo entre tantos que se devem explorar de forma sustentada e rentabilizar as potencialidades Castelo (2021).

Existem neste contexto 433 alunos distribuídos pelos diversos níveis de escolaridade; da pré-primária ao ensino secundário. De ano para ano tem havido um decréscimo na população escolar, muito devido à desertificação do concelho e consequente baixa taxa de natalidade.

O contexto [C3] carateriza-se por ser uma comunidade aberta, cujo objetivo principal é analisar, resolver e combater os problemas escolares de toda a comunidade educativa. Possui uma elevada percentagem (40%) de população estudantil de etnia cigana, sendo fundamental promover uma inclusão e o respeito pela diversidade cultural em ambiente escolar (Tunes et al., 1969). Isso envolve criar espaços onde alunos ciganos se sintam bem-vindos e sua cultura seja valorizada. Portanto, deste modo é possível educar tanto os alunos quanto os professores sobre a história, a cultura e os desafios enfrentados por esta comunidade. O contexto 3 contribui assim para um ambiente escolar mais inclusivo e empático. Além disso, é importante e fundamental trabalhar em parceria com estas comunidades para entender as suas necessidades e garantir que recebam apoio adequado, para que seus educandos possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Pela própria cultura da etnia, há um afastamento secular da escola refletindo-se, por um lado nas elevadas taxas de absentismo e abandono escolar, por outro a reduzida frequência às

atividades letivas e consequente transição entre ciclos de ensino Educação (2020) devendo privilegiar uma definição de estratégias de mediação que visem “potenciar um crescimento saudável e integrado das crianças e dos jovens da comunidade cigana, promovendo o sucesso escolar e uma maior participação e ligação das respetivas famílias à escola”(p. 225). No entanto, esta taxa de abandono escolar, não pode, nem deve constituir-se como uma generalização da etnia em Portugal.

No contexto [C3] os alunos são muito pouco motivados para as aprendizagens e a escola assume um papel de inclusão que remete para “uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica” Armstrong (2014). É um contexto desafiador no que se refere às práticas pedagógicas e ao processo de ensino aprendizagem, adotando uma sistémica e complexa execução no que tange à construção do conhecimento e da formação dos alunos, sendo o ambiente promotor de uma perspetiva positiva ao potenciar:

- aprendizagens significativas em contexto de escola aberta;
- aprendizagens - mudança comportamental;
- emoções - desenvolvimento de práticas inovadoras:

Os currículos transcendem a simples seleção dos conteúdos transmitidos para instituir princípios orientadores e intencionais das práticas pedagógicas, no sentido de promover uma formação do aluno capaz de participar e intervir no meio escolar e social.

O agrupamento tem sido merecedor de reconhecimento por parte do Ministério da Educação devido à adoção de boas práticas pedagógicas e curriculares e tem servido de exemplo a outras escolas do distrito. Este contexto segue uma metodologia de projeto de Escola Aberta, cuja práticas inovadoras se desenvolvem essencialmente na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento com apoio de psicólogos a dinamizar as atividades BE-STREAM, que apela à reflexão, pensamento científico e pensamento crítico dos alunos.

Este contexto tem implementada uma metodologia de projeto, centrado na aprendizagem dos alunos e desenvolve um papel ativo na construção do conhecimento, com vista a divulgar o que de inovador se faz no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

As metodologias e práticas educativas têm sido valorizadas pelo Ministério da Educação (DGE) através do desenvolvimento dos seguintes projetos inovadores:

- *Teen2kid*; os alunos juniores assumem o papel de monitores em atividades práticas para os mais pequeninos.

- *Projeto Young Engineers*; os alunos aprendem Física, Matemática, Programação e noções de engenharia, enquanto brincam com Legos. Realizam a construção de um tapete rolante que lhes permite o desenvolvimento do pensamento computacional, dando mais um passo na concretização do Plano Digital da escola que permite alargar o leque de atividades que estão a desenvolver no âmbito do BE-STREAM. Uma adaptação à escola da metodologia *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics* (STEAM).

- Desenvolve-se o Programa Academia Digital para Pais (PADP) que é uma iniciativa da E-REDES em parceria com a Direcção-Geral da Educação e permite aos pais e encarregados de educação frequentar ações de formação promotoras de competências digitais.

- O agrupamento desenvolve, de acordo com a promoção da DGE “Clubes Ciência Viva na Escola”, desde 2018, o *Open Science Hub Network* que envolve e apoia as escolas e intervenientes locais em práticas de investigação e inovação, como ferramentas para abordar desafios localmente relevantes e contribuir para o desenvolvimento sustentável da comunidade. As *Open Schooling Missions* são projetos relevantes de pesquisa e inovação, liderados por alunos e professores, em colaboração com as partes interessadas locais.

O contexto [C3] tem sido também objeto de análise pelo Conselho Nacional de Educação que procura conhecer as atividades e projetos perante um ambiente educativo com características intrínsecas.

É desenvolvida também uma filosofia “*UBUNTU*” que enfatiza a conexão e a interdependência entre todas as pessoas e destaca a ideia de que a nossa própria humanidade está intrinsecamente ligada à humanidade dos outros. Isso implica que nos devemos preocupar com o bem-estar dos outros, promovendo a ideia de que todos nós compartilhamos uma responsabilidade coletiva pelo bem-estar e pela prosperidade uns dos outros. Assim, contribui para o nosso próprio bem-estar onde os alunos aprenderem a tornarem-se melhores, inspirados pelo exemplo de Mandela e a ser uma comunidade de liderança servidora.

6.3.2. Participantes no estudo

- Diretor

O diretor do agrupamento é licenciado em Filosofia, terminou o curso em 1984 e logo nesse ano começou a lecionar no contexto 3.

No ano de 1994 assumiu o Conselho Executivo, onde se manteve durante três mandatos. No ano de 2010, a escola passou a agrupamento e foi ficando como diretor até aos dias de hoje há (sensivelmente 13 anos).

As motivações para assumir o cargo relacionaram-se, principalmente, com o facto de não se identificar com as práticas de liderança do anterior modelo de gestão, pois considerava que;

(D3) “(...) *a escola estava um pouco espartilhada, o diretor tinha um estilo de gestão muito franciscano e muito pouco ortodoxo, era um padre, e entendi que devia haver uma mudança, libertar um pouco esse espartilho, e dar um ar mais democrático (...)*”.

Também considerou a sua candidatura, um desafio interessante em prol da comunidade educativa. Em relação ao cargo que assume refere que o atual sistema de ensino e políticas educativas não são favoráveis aos diretores.

- Professores

Colaboraram na pesquisa sete professoras e um professor. São docentes com uma média de vinte e quatro anos tempo de serviço (oscila entre os 16 e os 34 anos) e lecionam diversas áreas profissionais. Participaram no nosso estudo uma professora do Ensino Especial, uma de Inglês, uma de Matemática e Ciências, duas de História e Geografia de Portugal, um de Educação Musical e uma Psicóloga do estabelecimento de ensino.

O tempo de permanência no agrupamento varia entre os dois anos e os trinta e dois anos, o que perfaz uma média geral de doze anos de serviço naquele estabelecimento de ensino. Relativamente aos cargos que assumiram, colaboraram no estudo: dois Diretores de Turma, uma Psicóloga, uma Coordenadora de Grupo Disciplinar, duas Adjuntas do diretor e uma Professora sem cargos.

Tabela 16: Caraterização do GFP // C3

<i>Professores</i>	<i>Tempo no agrupamento</i>	<i>Género</i>	<i>Tempo de serviço</i>	<i>Área profissional</i>	<i>Cargo</i>
<i>P1</i>	2	F	17	EE	Adj. Diretor
<i>P2</i>	24	F	28	Inglês	DT; Coord. Gab. Apo. Al

<i>P3</i>	32	F	34	HGP	Adj. Diretor
<i>P4</i>	6	F	20	Mat-CN	Sem cargo
<i>P5</i>	6	M	16	Psicologia	Psicóloga
<i>P6</i>	8	F	27	Educ. Musical	Coord. Grupo
<i>P7</i>	6	F	25	HGP	DT

Consideramos por bem a participação da psicóloga, porque as aulas de Cidadania e Desenvolvimento são dinamizadas em par pedagógico sendo a figura da psicóloga fundamental para concretização das tarefas e atividades escolares.

- Alunos

No contexto 3 participaram sete alunos: quatro do sexo feminino e três do sexo masculino. Relativamente à dimensão do grupo, considerámo-lo razoável, apesar de (Gondim, 2002, p. 154) “(...) convencionar que este número varia de quatro a 10 pessoas, isto depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante”.

São alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico e encontram-se todos a frequentar o 5º ano de escolaridade. A idade varia entre os 10 e os 11 anos e distribui-se do seguinte modo: seis alunos com 10 anos, um aluno com 11.

Relativamente ao tempo de permanência no agrupamento, seis encontram-se a frequentar o agrupamento há 5 anos, e um aluno há 6 anos. Destes, 3 são de etnia.

Tabela 17. Caraterização do GFA // C3

	<i>Alunos</i>	<i>Idade</i>	<i>Género</i>	<i>Ano escolaridade</i>	<i>Anos no agrupamento</i>
<i>Contexto 3</i>	A1	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A2	10 anos	M	5º ano	5 anos
	A3	10 anos	M	5º ano	5 anos
	A4	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A5	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A6	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A7	11 anos	M	5º ano	6 anos

6.3.3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Utilizamos no nosso estudo as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- Entrevistas Semi - Estruturada ao diretor, com os objetivos de:
 - obter informações qualitativas e explorar em profundidade as perspetivas, experiências e perceções dos participantes.
 - obter informações detalhadas sobre as experiências, perceções, opiniões e conhecimentos dos participantes sobre o tema em estudo.
 - explorar perspetivas coletivas, ideias e perceções sobre o tema.
 - identificar consensos e divergências entre os participantes.

- Grupos de Focalização a Professores e Alunos

Esses grupos consistem em reuniões de pequenos grupos de pessoas, geralmente entre seis e dez participantes, que compartilham características demográficas ou experiências comuns relevantes para o estudo em questão. Com o objetivo principal de explorar as perceções, opiniões, atitudes e experiências dos participantes em relação a um determinado tópico (Gondim, 2002, Abreu, 2009). O processo de discussão é moderado por alguém que orienta a conversa de forma a garantir que todos os participantes tenham a oportunidade de participar e que os principais temas sejam abordados.

Ao analisar os dados coletados em grupos de focalização, os pesquisadores podem identificar padrões, tendências e *insights* importantes que ajudam a informar a tomada de decisões nas áreas relevantes (Kelly et al., 2013). Essa abordagem qualitativa complementa frequentemente métodos quantitativos de pesquisa, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenómenos estudados.

- Observação direta

Esta técnica é particularmente útil para obter *insights* sobre comportamentos humanos, dinâmicas sociais, padrões de interação e outras características do mundo real que podem ser difíceis de capturar por meio de métodos de pesquisa mais tradicionais.

Utilizámos uma observação não participante, de todo o ambiente e cultura escolar, sem participarmos ativamente das interações e eventos que ocorreram. Tentámos manter o máximo de discrição, sem que os alunos se apercebam da nossa presença como observadores.

Realizámos observação direta em 6 turmas com o objetivo de:

- descrever e registrar comportamentos e práticas pedagógicas dos alunos e professores.
- documentar detalhes sobre o contexto físico, social ou cultural em que os comportamentos ocorrem.

- Análise documental

Muitos trabalhos em Ciências da Educação carecem de uma análise de documentos produzidos em contextos dos fenómenos a investigar Bell (2004) .A análise documental servirá, para complementar informação,

No contexto 3 realizámos análise documental, concretamente, análise de atas de avaliação trimestral relativas ao período em estudo e grelhas de sucesso e insucesso escolar dos alunos no biénio de 2019 / 21 permitindo-nos perceber e obter algum feedback das aprendizagens realizadas durante a pandemia. Tuckman (2000) refere que a análise documental é uma ferramenta poderosa na investigação qualitativa, possibilita uma análise profunda e contextualizada de temas recorrendo a fontes documentais. Quando utilizadas eficaz de forma permite uma abordagem cuidadosa para a seleção, avaliação e análise dos documentos, garantindo a obtenção de informações relevantes.

Quivy & Campenhoudt (1998) referem a análise documental como um formato de aceder a dados previamente à deslocação do investigador ao terreno. No nosso caso, foram-nos enviadas as tabelas de sucesso e insucesso académico através de correio eletrónico. (B.Tuckman, 2000; Coutinho, 2018).

Autores como (Huberman, 2000; Bryman, 2008) chamam a atenção para a importância do acesso a esta informação recolhida nos documentos externos, principalmente toda a informação que não é criada ou coletada pelo pesquisador especificamente para a pesquisa em questão. Logo, esses documentos externos podem fornecer uma riqueza de informações valiosas para uma investigação, complementando os dados coletados preliminarmente.

Porém, é necessário ter em mente que, por diferentes motivos, nem sempre os documentos externos nos revelam a realidade. Por isso, torna-se necessário compreender as razões pelas quais os documentos investigados no nosso estudo foram formulados Coutinho (2018) e qual a sua validade externa.

A validação destes dados depende, portanto, da credibilidade da fonte, autenticidade, datação objetividade e da relevância para a pesquisa, sendo fundamental reunir evidências suficientes para apoiar as conclusões da pesquisa e garantir a integridade e a credibilidade do trabalho realizado dos restantes dados recolhidos (Quivy & Campenhoudt 1998).

6.3.4. Procedimentos

➤ Entrevistas Semi - estruturada ao diretor

No contexto 3 realizámos entrevista ao diretor de forma presencial. Este instrumento, permitiu-nos, não só explicar, mas também coletar informações mais detalhadas relativamente a aspetos da narrativa do participante.

Inicialmente realizámos um telefonema, na tentativa de perceber o feedback da direção, pois já tínhamos sido confrontados com muitas respostas negativas. Desta vez a resposta foi a mesma (para nosso desgosto). Insistimos e enviámos um email e não responderam de novo. Resolvemos deslocar-nos pessoalmente e fizemos a entrega da carta de motivação em novembro de 2022.

No início de janeiro obtivemos um parecer favorável e procedemos logo ao agendamento da entrevista com o diretor.

Deslocámo-nos pessoalmente ao agrupamento, no mês de janeiro e deixamos, logo, dez (10) Modelos de Consentimento Informado Livre e Esclarecido a Professor (a) (anexo 3) e (10) Modelo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido Encarregado (a) de Educação (anexo 2). Nesta, altura nada estava garantido.

A entrevista ao diretor foi agendada para final do mês de janeiro de forma presencial, mas..., por esquecimento do mesmo, não se realizou e só se veio a concretizar-se no início de fevereiro de 2023.

Seguimos o mesmo Guião de Entrevista Semi-Estruturada para o diretor (anexo 4) que já tínhamos usado em anteriores intervenções. Assim, não houve necessidade de fazer pré teste.

A entrevista decorreu no gabinete da direção, de forma presencial e para gravação utilizámos um telemóvel. O tempo de duração da entrevista, foi 1h:18min. O material áudio foi passado para o computador, transcrito verbatim para um documento *Word* de forma manual, permitindo-nos a possibilidade de irmos interpretando os dados à medida que ouvíamos e

escrevíamos. O tempo de transcrição foi de 10: 30 horas. Utilizámos 16 páginas escritas com letra *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento 1,5.

➤ Grupo de focalização professores

As múltiplas tentativas para agendamento do GFP foram realizadas por email, por telefone e presencialmente. Depois de tanto insistirmos, devolveram-nos uma mensagem a dizer que tinham os professores que se mostravam dispostos a colaborar connosco, e acabámos por o realizar durante uma tarde de domingo.

O grupo de focalização professores (GFP) decorreu no mês de janeiro de 2023 e foi realizado através da plataforma *Zoom*. Foi seguido o guião de entrevista, tal como nos outros dois contextos. Os participantes cumpriram os critérios de inclusão e foram informados dos objetivos do estudo e dos procedimentos que se iriam seguir para a recolha de dados, nomeadamente a gravação áudio da entrevista (não se procedendo à gravação da imagem).

Explicou-se a forma como iria decorrer a sessão, que iriam ser colocadas questões pelo investigador e que teriam total liberdade para expressar a sua opinião.

O material áudio foi transcrito *verbatim* para um documento *Word* que totalizou 53min e o tempo de transcrição foi de 9 horas. Utilizámos 12 páginas escritas com letra *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento 1,5.

➤ Grupo de focalização alunos

Solicitámos, logo aos professores participantes no GFP para informar os alunos da intenção em nos deslocarmos ao agrupamento e realizarmos o grupo de focalização com os alunos. Deste modo, o processo ficou facilitado sobretudo o envio dos Consentimentos Informados aos Encarregados de Educação.

Foi construído o guião de discussão focalizada para os alunos (anexo 6).

Um dos professores que participou no grupo de focalização de professores fez a entrega do Modelo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido ao Encarregado (a) de Educação (anexo 2) que tínhamos deixadas na direção, algumas semanas antes e no final de janeiro o grupo de focalização dos alunos foi realizado de forma presencial.

Os participantes que cumpriram os critérios de inclusão foram informados dos objetivos do estudo e dos procedimentos que se iriam seguir para a coleta de dados, nomeadamente a gravação áudio da entrevista (não se procedendo à gravação da imagem).

Explicou-se a forma como iria decorrer a sessão, que iriam ser colocadas questões pelo investigador e que teriam total liberdade para expressar a sua opinião.

O grupo focal alunos (GFA) foi realizado de forma presencial. Neste agrupamento só participaram alunos do 5º ano, uma vez que a escola está dividida em dois polos, e os alunos do 6º ano se encontram noutra escola.

O GFA foi gravado num telemóvel, o tempo de duração da entrevista, foi de 40 minutos, e a entrevista foi transferida para o computador. O material áudio foi transcrito *verbatim* para um documento *Word* que totalizou 5 páginas, com letra *Times New Roman*, tamanho de letra 12, espaçamento simples. O tempo de duração foi de 42 min.

7. Participantes no Estudo / População

Os participantes são um elemento fundamental em todo e qualquer estudo científico, (Chizzotti et al., 2003; Amado, 2022). Permitem não só, coligir e obter resultados confiáveis e relevantes ao estudo, mas também permitem perspetivar uma análise estatística fidedigna relativamente à inclusão e exclusão dos dados. (Vergara & Alketa Peci, 2003; Berger Luckman, 2001) referem que, podem funcionar com elementos influentes nos resultados e conclusões.

Na procura de uma interpretação mais credível dos resultados, a ação dos participantes permite “ganhar a confirmação necessária, para aumentar a credibilidade na interpretação e para demonstrar a semelhança de uma afirmação” (Stake, 1995, p.107).

Considerando a relevância da amostra, a sua seleção torna-se criteriosa face à representatividade que se pretende estudar, impedindo que a validade do estudo não seja investigada de forma simples Alves (2021). Portanto, quanto mais direto e focado for o método para medir o fenómeno em análise, maior será a sua validade. Logo, se o participante estiver implicado diretamente no modo de aquisição de conhecimento, é fundamental que se admita alguma subjetividade inerente ao processo, como parte integrante da objetividade, reflexão e aprofundamento do procedimento.

Os participantes na nossa pesquisa foram: diretores de agrupamentos, professores e alunos de três contextos escolares.

Sendo o objeto do nosso estudo as percepções dos diretores, professores e alunos sobre as aprendizagens realizadas durante o período da pandemia e pós pandemia, o testemunho destes participantes foi fundamental para a nossa coleta e análise de dados.

Houve o cuidado de considerarmos, em todos os instrumentos de recolha de dados, as relações dos intervenientes com a temática em estudo, na qual nos orientamos pelos seguintes cuidados (Somekh & Lewin, 2005b):

- (a) Acesso aos elementos constituintes dos grupos;
- (b) O perfil do problema;
- (c) As perspetivas e capacidades discursivas, dos elementos constituintes dos grupos;
- (d) A sua identificação com o problema em investigação;
- (e) Ética na coleta, processamento de dados e seu uso;
- (f) A possibilidade de gravação do momento;
- (g) Representação da experiência do processo de investigação e das experiências dos sujeitos; constituintes dos grupos;
- (e) Processo de análise;

Fizemos uma seleção dos participantes, de acordo com os protocolos e procedimentos éticos, através de entrega de um consentimento informado (SPCE, 2014; p.7), pois “Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação”.

Adotamos medidas de proteção, de forma a garantir a sua privacidade e anonimato, a confidencialidade dos dados coletados e a garantia de que o estudo não conduzia a danos nos participantes.

Por questões éticas, não mencionamos o nome dos participantes substituindo pelo termo (Diretores) [D1, D2, D3]; (Professores) [P1, P2, P3...]; (Alunos) [A1, A2, A3,]

7.1. Caraterização dos Diretores

O grupo de diretores foi constituído por: dois diretores do sexo masculino (D1, D3) e uma diretora do sexo feminino (D2).

Possuíam formação inicial em Física Química (D1), Português / História e Ciências Sociais (D2) e Filosofia (D3). O tempo de permanência no cargo de diretor (D1) e (D2) é de 2 anos e o (D3) é de 13 anos, conforme a tabela 18.

Tabela 18. Caraterização dos Participantes Diretores

Diretores	Género	Tempo no cargo	Área profissional	Contexto
D1	M	2	Física Química	(C1)
D2	F	2	Português; HGP	(C2)
D3	M	13	Filosofia	(C3)

As motivações para assumirem o cargo de liderança foram oscilando entre as justificações apresentadas pelos três participantes, e da informação coligida percecionámos que:

- Diretor Contexto 1

Foi muito incentivado pela maior parte dos colegas, foi uma altura que estava sensibilizado com toda a situação e encontrava-se frágil pois, também ele estava em casa contagiado pela COVID 19.

(D1) - “Eu estava, na altura, em casa com a COVID 19 e tive que tomar a decisão. Foi uma altura em que tive muitos contactos, que é uma coisa que gosto de fazer”.

Como já assumia o cargo de adjunto do diretor entendeu que se devia candidatar.

(D1) - “Já estava desde 2009 envolvido em muitas tarefas e senti que confio em mim e acho que estou a fazer o melhor pelo agrupamento”.

Também o incentivo por parte dos professores se revelou um aspeto fundamental para a tomada de decisão.

(D1) - “(...) foi mais pelo incentivo das pessoas do que por uma decisão pessoal de querer estar a desempenhar aquela função. Não fui preparado, o anterior diretor decidiu não se recandidatar e as pessoas viram-me como um sucessor natural dele e foram-me incentivando”.

- Diretor Contexto 2

A principal motivação para assumir o cargo de diretora foi por se encontrar na formação do agrupamento.

(D2) - “Foi exatamente pelo facto de estar na génese deste agrupamento.”.

Também pela falta de candidatos ao cargo.

(D2) - “ Não havia candidatos e senti-me na obrigação de concorrer. Na hipótese de vir um elemento externo ou voltarmos a uma CAP eu avancei com a minha candidatura para diretora do agrupamento”.

- Diretor Contexto 3

O diretor sentiu que a escola estava ‘espartilhada’ e precisava de mudar a cultura escolar.

(D3) - “(...) sempre me quis parecer que a escola estava um pouco espartilhada, o diretor tinha um estilo de gestão muito franciscano e muito pouco ortodoxo, entendi que devia haver uma mudança e libertar um pouco esse espartilho, e dar um ar mais democrático”.

Apesar de considerar que tinha capacidade para fazer melhor, também refere que não há reconhecimento nem respeito pelo cargo de diretor.

(D3) - “Não nos dão a importância devida, perdemos o respeito que havia, a autoridade”.

7.2. Caraterização dos participantes professores

Participaram no estudo um total de 22 professores distribuídos por três grupos de discussão focalizada como apresenta a tabela 19.

Tabela 19. Caracterização dos Participantes Professores

Contexto	Professores	Tempo no agrupamento	Género	Tempo de serviço	Área profissional	Cargo
1	P1	7	F	25	EF	DT
	P2	3	F	23	Inglês	DT
	P3	3	F	20	EF	DT
	P4	5	F	27	HGP	Sem cargo
	P5	18	F	27	EE	Coord. Departamento
	P6	4	M	18	EE	Sem cargo
2	P1	3	F	18	Mat-CN	Coordenador 2 Ciclo DT
	P2	10	F	25	Inglês /Biblio	Bibliotecária
	P3	17	F	25	Inglês	Coordenadora de grupo
	P4	13	F	13	EE	Sem cargo
	P5	1	F	12	EVT	DT
	P6	3	F	32	Português	DT
	P7	20	F	20	Inglês	Cord. Departamento
	P8	6	F	33	Matemática	Sem cargo
	P9	29	M	18	HGP	Cord. Departamento
3	P1	2	F	17	EE	Adj. Diretor
	P2	24	F	28	Inglês	DT; Coord. Gab. Apo. AI
	P3	32	F	34	HGP	Adj. Diretor
	P4	6	F	20	Mat-CN	Sem cargo
	P5	6	M	16	Psicologia	Psicologa
	P6	8	F	27	Educ. Musical	Coord. Grupo expressões
	P7	6	F	25	HGP	DT
total	22					

Analisando o grupo de participantes por categorias, verificamos que existem:

- 1 professor com uma permanência no agrupamento entre 1 e 32 anos, à exceção de 4 professores que estão há 3 anos no agrupamento, e 4 professores que estão no agrupamento há 6 anos. Conforme apresentamos no gráfico 1.

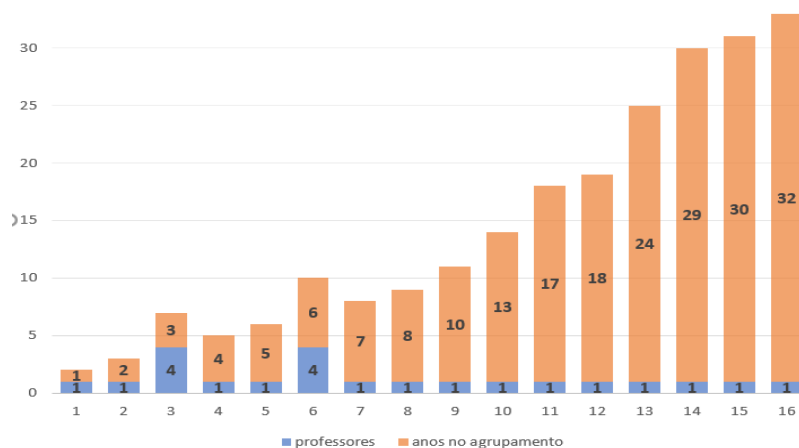


Gráfico 1- Tempo dos Professores no Agrupamento

Dos professores participantes, 3 são do género masculino e 19 são do género feminino. O tempo de serviço está compreendido entre os 12 e os 34 anos de serviço como apresenta o gráfico 2.

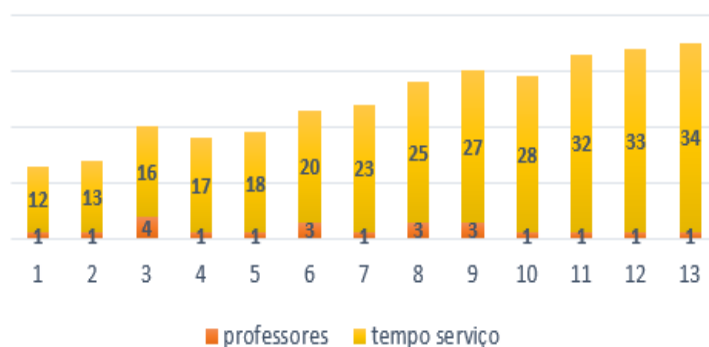


Gráfico 2- Tempo de Serviço

Relativamente aos grupos de recrutamento, participaram no estudo:

- 4 professores de Educação Física.
- 4 professores do Ensino Especial.
- 4 professores de Inglês.
- 4 professores de História e Geografia de Portugal (HGP).
- 2 professores de Matemática / Ciências.
- 1 professores de Português.

- 1 professores de Matemática.
- 1 professore bibliotecária.
- 1 psicóloga.

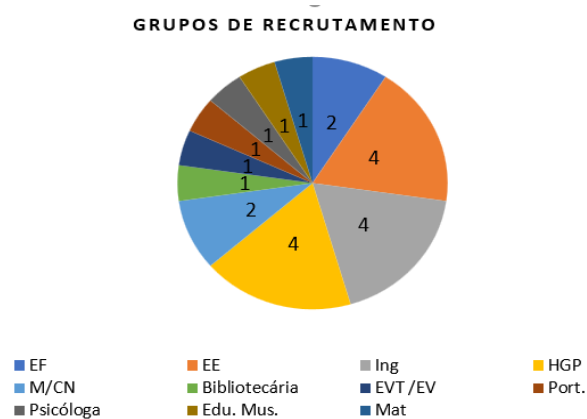


Gráfico 3: Grupo de Recrutamento dos Participantes

Relativamente aos cargos dos professores, participaram:

- 7 Professores com Direção Turma
- 5 Professores sem cargo
- 3 Coordenadores de Departamento
- 3 Coordenadores de Grupo
- 2 Adjuntas Diretor

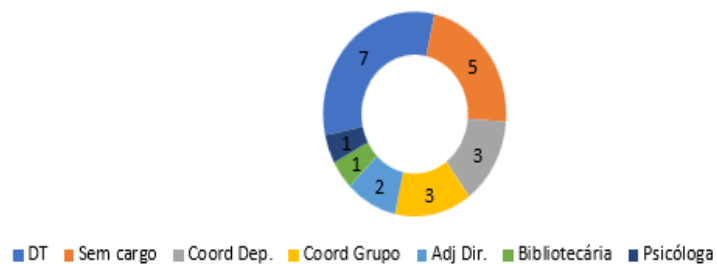


Gráfico 4: Cargos Assumidos pelos Participantes

No estudo participaram um total de 24 alunos distribuídos por três grupos focais conforme a tabela 19.

7.3. Caraterização dos participantes alunos

Tabela 20. Caraterização dos Participantes Alunos

	Alunos	Idade	Género	Ano escolaridade	Anos no agrupamento
Contexto 1	A1	9 anos	F	5º ano	5 anos
	A2	10 anos	M	6º ano	6 anos
	A3	9 anos	M	5º ano	5 anos
	A4	11 anos	F	6º ano	7 anos
	A5	11 anos	F	6º ano	6 anos
	A6	10 anos	M	6º ano	6 anos
	A7	10 anos	F	6º ano	6 anos
	A8	9 anos	F	5º ano	5 anos
Contexto 2	A1	10 anos	M	5º ano	6 anos
	A2	9 anos	M	5º ano	6 anos
	A3	9 anos	F	5º ano	5 anos
	A4	11 anos	F	6º ano	7 anos
	A5	10 anos	M	6º ano	6 anos
	A6	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A7	9 anos	F	5º ano	6 anos
	A8	11 anos	M	6º ano	5 anos
	A9	11 anos	M	6º ano	7 anos
Contexto 3	A1	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A2	10 anos	M	5º ano	5 anos
	A3	10 anos	M	5º ano	5 anos
	A4	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A5	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A6	10 anos	F	5º ano	5 anos
	A7	11 anos	M	5º ano	6 anos

Analisando o grupo de participantes por idades, existe uma variação entre os 9 e os 11 anos de idade:



Gráfico 5: Idade dos Alunos

Dos alunos que participaram no estudo, 11 são do género masculino e 13 são do género feminino. 15 frequentam o 5º ano de escolaridade e 9 frequentam o 6º ano de escolaridade.

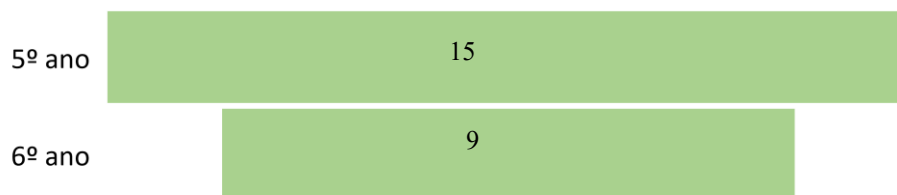


Gráfico 6: Ano de Escolaridade

8. Considerações Éticas

Ao longo do estudo foram sempre respeitados os princípios éticos através do anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados obtidos. Durante as entrevistas semiestruturadas e grupos discussão focalizada, não foram recolhidas informações que permitissem a identificação dos participantes e garantimos sempre o princípio ético da autonomia. Nada foi tornado público sem o consentimento expresso dos participantes Esteves (2014).

Os investigadores orientaram-se segundo os princípios éticos assentes no referencial de boas práticas, de acordo com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), que regulamenta a prática investigativa, potenciando a qualidade da investigação. (Baptista, 2004, p.2) que foi, “(...) concebida segundo uma conceção triádica de ética, simultaneamente teleológica, deontológica e pragmática, constituindo-se, acima de tudo, como um quadro de referência para o trabalho contextualizado”.

Obedecermos ao princípio da não intrusão, confidencialidade e princípio da devolução de resultados. Relativamente à recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;

- garantir a confidencialidade da informação obtida;
- informar os participantes dos resultados da investigação.

Foram consideradas cuidadosamente todas as questões éticas inscritas num referencial de boas práticas “a partir do qual seja possível identificar e examinar as situações de conduta profissional imprópria (...)”(SPCE, 2014, p.6), sendo as considerações éticas de crucial importância quando se entra na fase de recolha dos dados empíricos. E as quais considerámos fundamentais:

- O Consentimento informado para os Professores e Encarregados de Educação dos Alunos participantes nos grupos focais;(anexos 2 e 3)

- A confidencialidade da pesquisa através da garantia de que a investigação levada em curso e os dados recolhidos teriam um tratamento confidencial e nenhuma informação seria alvo de identificação ou divulgação.

- O armazenamento e proteção dos dados que ficaram na posse do investigador

- A proteção dos dados obtidos será tratada respeitosamente e cuidadosamente e após o término da pesquisa os serão destruídos ou a menos que o participante permita a sua utilização para outros fins.

- Respeito pelos participantes; o dever de tratar todos os participantes com respeito e consideração, evitando qualquer tipo de discriminação e garantir que nenhum participante seja desrespeitado durante a pesquisa.

CAPÍTULO V—APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Introdução

Reunidos os dados coligidos, formado o *corpus do estudo* com demarcação dos parâmetros e executadas as respectivas análises, apresentamos o Capítulo V que procede à apresentação e discussão dos resultados.

Considerando a natureza da nossa pesquisa procuraremos expor, apresentar e problematizar os resultados atendendo aos objetivos⁶ da nossa investigação.

Para concretização dos objetivos delineámos uma análise dos resultados repartida pelos três contextos (agrupamentos de escolas) que serão orientados pelo mesmo *corpus* de análise de dados, categorias, subcategorias e indicadores incluídos, dessa forma comprova-se as especificidades e singularidades de cada um.

Para análise de conteúdo construímos uma matriz de organização de dados que elenca as diversas fases do nosso trabalho de pesquisa (link anexo 29) como forma de organização e estruturação dos dados numa lógica planificada, sendo que , a apresentação do trabalho sistematizado e objetivo torna-se fundamental para obtenção de evidências, a par dos procedimentos e grau de confiança no estudo (Huberman, 2000; Gil, 2008; A. Bryman, 2012 ; Y, Denzin, 1994; L. Bardin, 1979; Braun & Clarke, 2012).

Como resultado da análise de conteúdo, realizámos uma pesquisa exaustiva na apresentação dos indicadores apurados nas categorias e subcategorias relativamente às entrevistas semiestruturadas aos diretores e grupos de focalização a professores e alunos. Assim, a pesquisa permitiu obter uma visão global e integrada dos resultados.

Na segunda dimensão do instrumento, procuramos encontrar aspetos convergentes e divergentes em cada um dos contextos. Finalmente descrevemos analisamos e discutimos os resultados coligidos perspetivando a visão de cada participante (diretor, professores, alunos) e de cada contexto (C1, C2, C3).

⁶ Os objetivos da investigação podem ser consultados no capítulo IV, página 81 deste documento

1. Apresentação Resultados Contexto 1

No primeiro contexto procedemos à apresentação dos resultados coligidos, numa perspetiva geral do contexto, nomeadamente a entrevista semiestruturada ao diretor, grupo de focalização professores, grupo de focalização alunos, análise documental e observação direta. Apresentamos para as categorias e subcategorias e os respetivos indicadores que especificam a sua denominação e operacionalização.

1.1. Entrevista Semi Estruturada ao Diretor

Na sequência da entrevista semiestruturada realizada ao diretor foi criada uma nuvem das palavras⁷ (Vilela et al., 2020, p. 9) “(...) ferramenta de apoio no processamento das informações, sobre os desafios enfrentado proferidas de uma forma mais significativa” (figura 16), que permite a junção do tamanho frequência dos temas com a relevância temática exercida no discurso. A nuvem de palavras ainda permite identificar e interpretar respostas abertas e o impacto dos problemas que preocupavam os diretores escolares, os professores e os alunos durante o período de pandemia pela COVID 19. As palavras mencionadas foram também objeto de pesquisa de texto (anexo 7) relativo às unidades de significado do diretor em função dos temas e categorias, que localiza as referências em que essas palavras foram utilizadas e permite ainda analisar o contexto em que foram referenciadas e proferidas Bardin (1979).



Figura 16. Nuvem de Palavras // D1

⁷ (Vilela et al., 2020, pág 9) representações gráfico-visual que mostram o grau de frequência das palavras em um texto.

Realizamos uma consulta sobre a pesquisa de texto e procedimento em que se apresentam as palavras mais significativas e foram objeto de uma pesquisa aprofundada. Assim, o predomínio das unidades de registo para as diversas categorias e subcategorias que resultaram da análise de conteúdo surgem na tabela de frequência.

Para melhor entendermos do seu enquadramento auxiliamos a pesquisa com análise da tabela das palavras mais frequentes (Tabela 21) que se reporta à presente investigação e apresenta a extensão, a contagem e respetiva percentagem das palavras proferidas. Da entrevista encontramos (53) referencias relativas à palavra *alunos*, (40) referencias relativas à palavra *escola* e (76) referencias relativas à palavra *professores*.

Tabela 21. Frequência de Palavras // D1

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
alunos	6	53	1,62	alunos
escola	6	40	1,22	escola
professores	11	38	1,16	professor, professora, professores
ensino	6	40	1,05	didática, didático, educação, educativa, educativos, ensino
formação	8	33	0,73	aprendizagem, educação, educativa, educativos, formação, preparação, preparadas, preparado, preparados,
nível	5	24	0,72	estado, fase, faseada, nível, ponto, pontos
direção	7	27	0,71	administração, direção, governo, liderança, orientações, orientadores, sente, senti, sentiam, sentido, sentiu
pandemia	8	23	0,70	pandemia
trabalho	8	23	0,59	projeto, projetos, trabalhar, trabalharem, trabalho, trabalhos
aprendizagens	13	17	0,52	aprendizagens
dificuldades	12	16	0,49	dificuldade, dificuldades, problema, problemas

Numa segunda etapa procedemos à análise de conteúdo que permite reduzir as inúmeras palavras de um texto a um conjunto limitado de categorias e subcategorias.

Os resultados apresentam-se considerando as percepções dos diretores face às vivências em contexto escolar durante os temas: ‘Antes da pandemia’, ‘Durante a pandemia’ e ‘Pós pandemia’, à luz das quatro dimensões relativas à transformação digital referenciadas por Figueiredo (2022); (1) Transformação Tecnológica, (2) Transformação Organizacional, (3) Transformação cultural e (4) Transformação Pedagógica.

i) Análise dos Temas e Categorização - Antes da pandemia

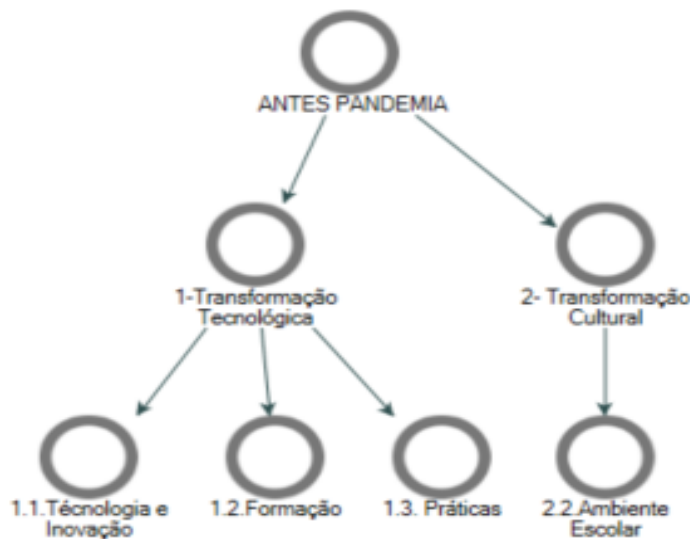


Figura 17. Temas e Categorias Antes da pandemia

➤ ‘Antes da pandemia’ apresentamos duas dimensões:

(1) Transformação Tecnológica, de onde emergiram três categorias: (1.1) Tecnologia e Inovação, (1.2.) Formação (1.3.) Práticas e (2) Transformação Cultural, de onde emergiu a categoria (2.1.) Ambiente Escolar (Figura 17).

(1) Transformação Tecnológica

Da entrevista ao diretor apurámos que, já antes da pandemia tinha sido inaugurada a sala com ambiente inovador / futuro, sala BIL [*Be Innovative Lab*], permitindo aos professores antecipar o choque abrupto da nova modalidade de ensino e minimizar as dificuldades de utilização das novas tecnologias, consideradas neste contexto, como uma mais valia, pois permite aumentar a criatividade, não só dos professores, mas também dos alunos.

D1- “Aqui a prática tecnológica já é habitual, não foram muitas as dificuldades.”, “(...) nós víamos com muito bons olhos o uso desta nova tecnologia na escola”.

Já utilizavam os meios tecnológicos e algumas práticas inovadoras de forma regular.

O agrupamento antecipou, de certa forma, a preparação dos professores e a mudança de estratégia para o uso do digital.

D1- “Antes já utilizávamos aulas inovadoras (...)”

“(...) estávamos equipados e pensávamos ter equipamento suficiente”.

D1- “Já usávamos o Office 365 e essa parte estava previamente feita”.

D1- “Todos os alunos da escola sede tinham email institucional”.

D1- “A formação pré-pandemia não”, “Não havia formação nas áreas que precisávamos, nunca houve”.

(2) Transformação Cultural

O diretor considerou que a cultura de partilha e colaboração entre professores estava muito abandonada e realizava-se de forma individualizada.

D1- “A partilha estava um bocado abandonada”,

“as pessoas andavam um bocado tristes e aborrecidas, cada um por si”.

ii) Análise dos Temas e Categorização – Durante a pandemia

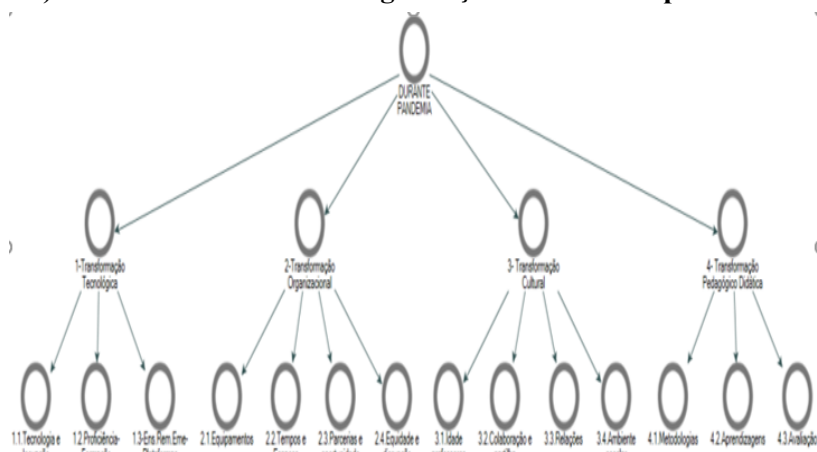


Figura 18. Temas e Categorias Durante a pandemia

Durante a pandemia surgem as mesmas quatro dimensões: (1) Transformação Tecnológica, (2) Transformação Organizacional, (3) Transformação Cultural e (4) Transformação Pedagógica, de onde emergiram 14 categorias: (1.1.) Tecnologia e Inovação, (1.2.) Proficiência-Formação, (1.3.) E.R.E. / Plataformas, (2.1.) Equipamentos, (2.2.) Tempos e Espaços, (2.3) Parcerias e Oportunidade (2.4.) Equidade e Disrupção. Na terceira dimensão surgiram as categorias (3.1.) Idade professores (3.2). Colaboração e Partilha, (3.3.) Relações e (3.4.) Ambiente Escolar. As categorias: (4.1.) Metodologias, (4.2.) Aprendizagens e (4.3.) Avaliação. (Figura 18).

(1) Transformação Tecnológica

No entender do diretor, a pandemia foi uma oportunidade para incrementar a gramática do digital em contexto escolar e desenvolver a proficiência digital, sendo certo que, antes não tinha havido uma preparação prévia.

D1- “Se há alguma coisa boa, foi a evolução natural de todos os professores ao nível dos recursos do digital. Foi uma mais valia.”

D1- “Se não fosse a pandemia, acho que nem com 10 anos conseguiríamos dar o salto que demos”, “Tenho a certeza que nem com muitas horas de formação se fazia o que se fez agora.”

O diretor perspectivava que o ensino remoto de emergência fosse uma solução temporária de ensino online, todavia para ser norma não, e exclui a possibilidade de o ERE poder substituir, de alguma forma o ensino presencial, sugerindo que, o ideal seria a implementação de um ensino híbrido, em última instância.

D1- “O ensino remoto de emergência resolveu, não há dúvida, mas para ser regra não estou muito convencido disso”.

D1- “Mas acho que não seria bom para ninguém que o ensino presencial fosse substituído pelo ensino remoto, se falamos em ensino híbrido admito que também seja uma boa solução no futuro, mas não completamente.”

(2)Transformação Organizacional

O contexto 1 desenvolveu um bom trabalho em termos de liderança escolar e organização, fator que se refletiu em toda a comunidade escolar (professores e alunos) facilitando e adequando todo o processo ao novo modelo de ensino e mudança para uma prática online.

D1- “Pelo facto de termos as coisas mais ou menos organizadas também permitiu que as pessoas não sentissem um choque tão grande.”

D1- “Considero haver uma boa organização e liderança no processo organizacional, apesar de não ter sido fácil deve ser valorizado”.

Em termos de organização espacial foram criados novos circuitos, de modo a evitar aglomerados de alunos. Os equipamentos físicos (mobiliário) sofreram mudanças espaciais. Relativamente aos horários, houve uma alteração nos toques de entrada.

D1-“O que penso que também ficará são as salas, pois não queremos os alunos em comboio. Colocamos as mesas em espinha e assim as salas tornam-se mais práticas e funcionais.”

D1-“Os horários e toques de entrada, são diferenciados. Existem dois grandes blocos de turmas, coisa que não é o ideal”.

Com o propósito de manter os alunos pedagogicamente ocupados e minimizar as perdas de aprendizagem, recorreu-se aos parceiros escolares (autarquia, associação de pais, CLDS 4G) para, em conjunto, colaborarem na resolução do problema, de forma a suprir a falta de equipamentos informáticos. Apesar da colaboração de toda a comunidade, o processo não foi de todo equitativo.

D1-“A forma para colmatar essa dificuldade foi fornecendo equipamentos, quer da escola, quer da comunidade educativa, quer da autarquia.”

D1- “A comunidade educativa envolveu-se para conseguir colmatar, esse problema e com o uso dos meios tecnológicos conseguimos-lo de forma mais eficiente e eficaz”.

Verificaram-se cinco casos (pontuais) de alunos que foram realizar as atividades para a escola, por falta de acesso à rede de Internet em casa, sendo assegurado o seu transporte diariamente pelos serviços da autarquia.

DI- “Durante o terceiro período de 2020, houve cinco alunos que íamos buscar a casa, almoçavam na escola e depois íamos levá-los a casa novamente”.

DI- “(...) não houve ninguém que ficasse para trás”.

(3)Transformação Cultural

O processo de partilha, colaboração e união entre pares ficou muito visível durante o período de pandemia. Percebeu-se que ninguém caminha sozinho e renovaram-se os laços e as relações de afeto que andavam bastante abandonadas.

Relativamente às práticas, o contexto em análise já integrava, à época, o currículo escolar no plano tecnológico, de acordo com uma vertente digital e pedagógica, o que exige uma forte colaboração e partilha de conhecimento entre toda a comunidade educativa, numa perspetiva de promoção do sucesso escolar, das aprendizagens e transmissão do conhecimento.

O problema da idade avançada dos professores e a mudança de mentalidade em relação ao processo de aprendizagem poderia, muito bem, ser um obstáculo para o desenvolvimento das práticas inovadoras, todavia em virtude do clima de colaboração e cooperação entre os professores verificou-se que os mais idosos foram, e são os que mais utilizam os recursos digitais.

DI- “Durante duas semanas andaram todos a remar para o mesmo lado para que toda a gente ficasse com equipamento e acabamos por conseguir”.

DI- “O facto de termos de passar por esta pandemia aproximou mais as pessoas”, “tornamo-nos todos muito mais humanos e isso fez com que agora a relação seja melhor.”

DI “Em relação ao clima de escola acho que agora estamos melhor, estamos mais sensíveis aos problemas dos outros”.

(4)Transformação Pedagógico Didática

No desenvolvimento das práticas pedagógicas, foi fundamental o uso do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que permitiu uma flexibilidade maior dos tempos e dos espaços. Tentou

otimizar-se as estratégia de ensino através da adoção de metodologias ativas (*atividades de projetos e gamificação*) fortalecendo o desempenho dos alunos, a autonomia, o espírito crítico, a mediação e o uso do digital, de forma criativa entre os professores e alunos.

D1 “(...) foi fundamental fazermos uso do Decreto-Lei n.º 55 / 2018(...)”

D1- “Nós somos um agrupamento que participa em muitos projetos que ajudam a desenvolver competências nos alunos e estamos focadíssimos em não os abandonar”.

Neste sentido, e porque a dimensão do contexto o permite, foi reforçada a ideia de que, os alunos não tiveram perdas de aprendizagem e até foram bastante criativos, quando confrontados com a nova modalidade de ensino remoto.

Em relação ao processo avaliativo dos alunos, foi um problema para os professores, uma vez que não existiam instrumentos adequados aos novos domínios avaliativos e tiveram de ser reconfigurados os existentes ou mesmo construídos de raiz.

D1- “No agrupamento, como é pequeno, não se perderam assim tantas aprendizagens para se recuperar”, “os alunos foram muito criativos quando foram confrontados com uma nova realidade”.

D1- “O processo de avaliação foi um problema para os professores que tiveram que fazer a construção de instrumentos”.

iii) Análise dos Temas e Categorização – Pós pandemia

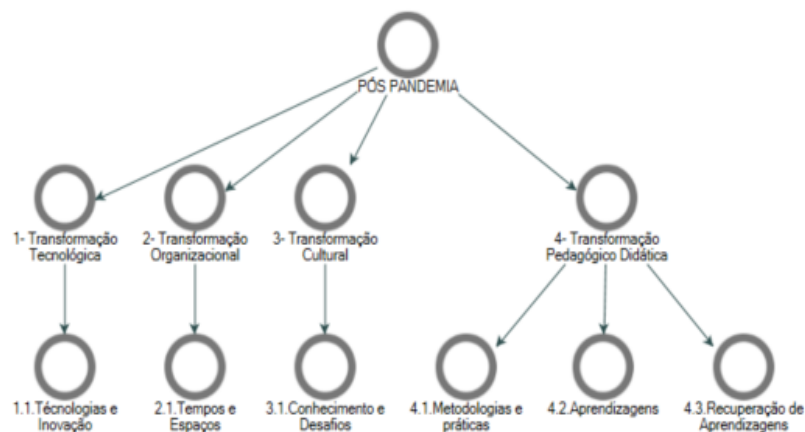


Figura 19. Temas e Categorias Pós Pandemia

‘No Pós pandemia’ ostentamos as mesmas quatro dimensões e emergiram 6 categorias: (1.1.) Tecnologias e Inovação, (2.1) Tempos e Espaços, (3.1.) Conhecimento e Desafios, (4.1.) Metodologias e Práticas, (4.2.) Aprendizagens, (4.3.) Recuperação de Aprendizagens.

(1) Transformação Tecnológica

O período de pandemia foi uma oportunidade para se pensar fora da caixa, promoveu a proficiência digital de professores e alunos e os currículos passaram a contemplar um plano de integração tecnológico.

D1- “(...) nós queríamos que todos continuassem a usar o Microsoft Teams, a enviar os trabalhos pelo Teams e continuar a usar as plataformas, pelo receio que possa voltar a acontecer o mesmo”.

D1- “O tecnológico chegou, ficou e vai continuar com toda a certeza”.

(2) Transformação Organizacional

Em termos organizacionais os circuito, espaços e disposição das salas alteraram-se

D1- “Está tudo completamente alterado”.

D1- “A disposição das mesas passou a ser em espinha.

Já não há alunos lado a lado”.

(3) Transformação Cultural

Passaram a realizar-se as práticas de igual modo ao que se realizavam antes da pandemia, todavia, agora com uma maior sensibilidade para todos os pormenores digitais, relacionais, afetivos e pedagógicos.

D1- “O durante e o pós pandemia trouxe tudo o que nós já tínhamos no antes, mas com uma maior sensibilidade para tudo o que fizemos.”

(4) Transformação Pedagógico Didática

O recurso ao digital e ao uso das metodologias ativas, veio para ficar e permitiu melhorar o desempenho e a criatividade dos alunos.

relativas à palavra [*escola*]. As palavras mais frequentes foram objeto de uma pesquisa de texto para melhor entendermos o seu enquadramento.

Tabela 22 Frequência de Palavras // P1

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
alunos	6	125	2,07	alunos
escola	6	65	1,08	escola
ensino	6	53	0,88	ensino
pandemia	8	47	0,78	pandemia
digital	7	36	0,60	digital
aprendizagens	13	34	0,56	aprendizagens
agrupamento	11	29	0,48	agrupamento,
formação	8	24	0,40	formação
práticas	8	23	0,38	prática, práticas, prático
tecnologias	11	23	0,38	tecnologia, tecnologias
inovação	8	22	0,37	inovação, inovadora,
pedagógico	10	22	0,37	pedagógica, pedagógicas,
Período	7	22	0,37	período, períodos

Analizamos também o número de intervenção de cada participante no grupo focal, conforme a tabela 23. Evidencia-se o professor (P1) com 29 intervenções, seguido dos professores (P3) e (P4) com 27 intervenções respectivamente.

Tabela 23: Número de Intervenções no GFP//C1

professor	Arquivos	Referências
P1	1	29
P2	1	26
P3	1	27
P4	1	27
P5	1	20
P6	1	18

Os resultados obtidos do GFP apresentam-se considerando as percepções dos professores face às vivências em contexto escolar durante os temas: ‘Antes da pandemia’, ‘Durante a pandemia’ e ‘Pós pandemia’ e seguimos as quatro dimensões da transformação digital consideradas por Figueiredo (2022).

i) Análise dos Temas e Categorização - Antes da pandemia

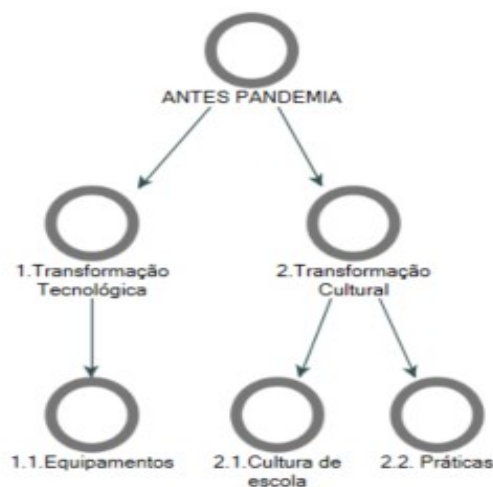


Figura 21. Temas e Categorias Antes da pandemia // P1

Antes da pandemia’ apresentamos duas dimensões:

- (1) Transformação Tecnológica e (2) Transformação Cultural, de onde surgem três categorias (1.1) Equipamentos, (2.1.) Cultura de Escola e (2.2.) Práticas

(1) Transformação Tecnológica

Os professores foram referenciando que antes da pandemia já realizavam práticas pedagógicas com recurso aos meios tecnológicos. Consideram que a formação realizada para uso dos quadros interativos já tinha sido um incentivo para adoção de novas estratégias em contexto de sala de aula. Todavia referiram-se à necessidade de adotarem novos circuitos, concretamente idas à biblioteca e salas de informática, para poderem aceder aos computadores. Alguns professores também foram comentando que já tinham feito alguma formação na Capacitação Digital .

P4- “Eu antes já usava, pois já tinha feito a formação dos quadros interativos”.

P5- “A verdade é que estávamos bastante dependentes do métodos tradicionais, por acomodação, ou falta de vontade para a inovação e pouco abertos à modernização do ensino”.

(2) Transformação Cultural

A grande preocupação dos professores sempre foram os alunos, a qualidade do seu sucesso e a integração escolar. Esta foi a primeira abordagem considerada em termos culturais. Referem-se também ao ambiente relacional do contexto em que trabalham. Vão comentando, com alguma nostalgia, que os horários ajustados ao período de pandemia retiraram muita convivência e socialização nas salas de professores, pois deixaram de se encontrar com tanta facilidade.

P1- “Na nossa escola, os alunos estão sempre em primeiro lugar essa é a vertente mais importante”.

P3- “Tudo é feito em prol dos alunos, do sucesso, da integração e do bem-estar dos alunos”.

P4- “Antes era uma festa naquela sala, muita agitação, brincadeira partilhas e neste momento não há nada. Muito devido aos horários, porque esses mudaram”.

ii) Análise dos temas e categorização – Durante a pandemia

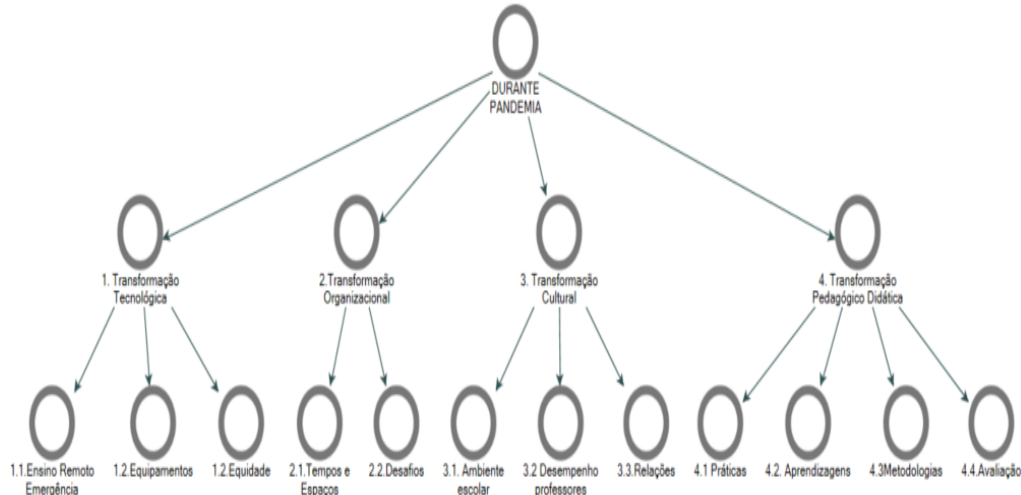


Figura 22: Temas e Categorias Durante a Pandemia // P1

Durante a pandemia surgiram 12 categorias:

Na primeira dimensão consideramos (1.1.) Ensino Remoto Emergência, (1.2.) Equipamentos, (1.3.) Equidade.

Na segunda dimensão consideramos os (2.1.) Tempos e Espaços e (2.2) Desafios. Na terceira dimensão surgiram as categorias (3.1.) Ambiente Escolar (3.2.) Desempenho dos professores, (3.3.) Relações. Na 4ª dimensão apresentam-se as categorias (4.1.) Práticas, (4.2.) Aprendizagens, (4.3.) Metodologias e (4.4.) Avaliação .

(1) Transformação Tecnológica

Os professores referem que o ERE foi um modelo provisório e transitório que jamais conseguirá substituir o ensino presencial e o objetivo era manter os alunos pedagogicamente ocupados e não perderem o contacto com a escola.

P3- “(...) o propósito do ensino remoto seria manter as crianças pedagogicamente ocupadas (...)”

P2- “Tomamos consciência de que o modelo de aula online não se podia assemelhar ao ensino presencial. A relação pedagógica com os alunos é fundamental (...)”

As práticas e metodologias de ensino passaram a utilizar novas plataformas e estratégias pedagógicas. Exigiu alguma proficiência digital dos professores para utilização das plataformas implementadas em cada contexto e esse foi um fator que levou alguns professores a estados de ansiedade, pois não tinham formação suficiente e adequada. Todavia, ficou claro que foi uma oportunidade de mudança nas práticas ensino que permanecerá no futuro.

P1- “Como eu, o ERE levou muitos professores ao desespero pois não sabiam trabalhar com as plataformas digitais.”

P6- “O digital não vai substituir nada do que existia, mas vai ter um forte impacto no futuro e a pandemia ajudou, para todos o efeito ajudou.”

Os professores referiram que os alunos do século XXI vivem rodeados de tecnologias e são mais proficientes na vertente do utilizador, redes sociais e jogos, mas para uso de trabalhos escolares e utilização de uma linguagem de sala de aula, são muito pouco proficientes.

P3- “Clarificou a ideia de que os alunos são bastante proficientes com o digital, mas provou-se que não são tão proficientes em termos académicos”.

P5- “O ERE mostrou-nos outras plataformas que podemos utilizar em sala de aula com os alunos.

(2) Transformação Organizacional

Em termos organizacionais, o período de pandemia foi bastante desafiante perante a forma abrupta e bastante disruptiva como se implementou. Ninguém estava preparado e foi um ‘desenrasca’ para se fazer o melhor pelos alunos e pela escola.

Houve mudanças de espaços, horários e organização das práticas pedagógicas, assim como, um maior reconhecimento pela escola por parte da sociedade em geral e dos encarregados de educação, em particular.

P3 - “Foi desafiante, foi toda uma experiência que tivemos que passar. Nós não estávamos preparados (...)”.

P1- “Com a pandemia os percursos eram diferentes, colocamos as salas em espinha. Desinfetantes em cima das mesas nas salas”.

Foi um processo desafiante para que todos os alunos tivessem acesso aos meios tecnológicos. Houve necessidade de se estabelecerem relações com os parceiros escolares e instituições exteriores à comunidade educativa, no sentido de auxiliarem com equipamentos informáticos fazendo chegar a todos os alunos e tornando assim o processo mais equitativo. Ficámos também com a ideia de que, os alunos mais vulneráveis tiveram mais dificuldade em aceder aos meios informáticos.

P1- “Penso que prejudicou os alunos mais vulneráveis”.

P3- “A escola, juntamente com a autarquia, tratou de fazer a entrega de computadores aos alunos”.

P5- “Foi uma oportunidade, porque todo o contexto assegurou, de uma forma criativa e inovadora as condições do processo educativo”.

(3) Transformação Cultural

Os professores entendem que o paradigma da escola mudou e os desafios foram muitos e incertos. Está a surgir uma escola nova, cujas práticas desenvolvidas serão para manter num futuro. Referem que tudo é uma questão de mentalidade. Os professores mais idosos são os que mais utilizam as novas tecnologias e sempre que é preciso recorrem ao trabalho de partilha e colaboração.

P3- “Fomos confrontados com desafios imprevisíveis, de grande incerteza e diria até de alguma insegurança em termos culturais”.

P5- “Houve uma partilha enorme de conhecimentos, foi ótimo, e crescemos neste processo”.

P1- “Portanto já é uma nova realidade e claro, isso é para aprofundar no futuro”.

(4) Transformação Pedagógico Didática

Relativamente às práticas pedagógico didáticos, os professores mudaram as suas metodologias de ensino. Referem que estavam bastante habituados ao modelo tradicional e esta seria a hora da mudança, apesar de considerarem que não houve grandes perdas de aprendizagem os alunos, conseguiram adaptar-se bem face à mudança. A modalidade de ERE também foi, no

entender dos professores, uma oportunidade para desenvolvimento da criatividade e inovação das estratégias de ensino.

P2- “Após a análise de diagnóstico das aprendizagens, verificámos que os nossos alunos não tinham perdido grandes aprendizagens”.

P6- A verdade é que estávamos bastante dependentes dos métodos tradicionais, por acomodação, ou falta de vontade para a inovação e pouco abertos à modernização do ensino”.

Relativamente ao processo de avaliação, foi ‘uma pedra no sapato’ dos professores. Houve necessidade de construir novos instrumentos de avaliação e reformular os modelos avaliativos existentes.

P6- “Tivemos de fazer a construção de instrumentos ou mesmo reformular novos instrumentos de avaliação”.

iii) Análise dos temas e categorização – Pós pandemia

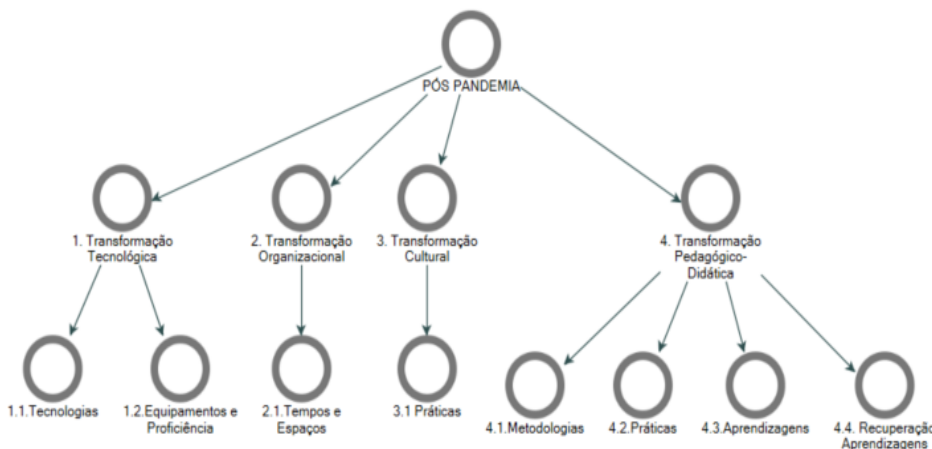


Figura 23. Temas e Categorias Pós pandemia // P1

➤ No ‘Pós pandemia’ ostentamos as mesmas quatro dimensões e 8 categorias: (1.1.) Tecnologias, (1.2.) Equipamentos e Proficiência, (2.1) Tempos e Espaços, (3.1.) Práticas, (4.1.) Metodologias, (4.2.) Práticas (4.3.) Aprendizagens, (4.4.) Recuperação de Aprendizagens.

(1)Transformação Tecnológica

Os professores referem que tinham estagnado no tempo e agora é recorrente o uso do digital nas atividades de sala de aula. Para envio de trabalhos continuam a utilizar as plataformas .

P2- “Nós estávamos estagnados no tempo, agora abrimos a pestana e acordamos para a vida, estamos a inovar o ensino, de algum modo.”

P4- “Para enviar trabalhos, para partilhar conteúdos, continuamos a usar as plataformas”.

(2)Transformação organizacional

Os espaços e horários voltaram às antigas rotinas, todavia as mesas das salas de aula mantêm-se como estavam durante o período de pandemia (em espinha).

P3- “Neste momento voltamos às rotinas estabelecidas antes da pandemia. Em termos de horários foi feita uma adaptação”.

(3)Transformação Cultural

O período de pandemia obrigou à mudança de práticas e metodologias de ensino para que, os alunos perdessem o mínimo de aprendizagens e diminuísse o risco de abandono ou exclusão escola. Para professores, este período foi um quebrar com um modelo tradicional. Desenvolveu-se uma cultura mais inclusiva para identificar alunos em risco de exclusão ou com mais dificuldades de aprendizagem.

P3- “Depois da pandemia penso que se desenvolveu uma cultura mais inclusiva como forma de identificar os alunos em risco de exclusão (...)”.

P3- “Abriu-se uma porta para o futuro, foi o quebrar um modelo tradicional. Uma oportunidade e viragem nas metodologias para a aprendizagem (...)”.

P4- “Penso que toda a gente se apercebeu que é impossível caminhar sozinho ou de costas voltadas, como tantos professores andam. Foi uma aprendizagem para todos”.

(4) Transformação Pedagógico Didático

A escola começa a encarar-se como uma escola de futuro, mais inovadora nas suas práticas, com recurso a metodologias ativas, concretamente no desenvolvimento de mais atividades de projeto e recursos a jogos interativos.

Em relação às aprendizagens não realizadas, o agrupamento implementou o Plano de Recuperação 21/23 Escola+ sobretudo ao nível do 1º Eixo de atuação ‘*Ensinar e Aprender*’ através de projetos de mentorias, tutorias, metodologias ativas e coadjuvações.

P6- “Estamos a desenvolver um projeto para promover a leitura e a escrita. Fizemos atividades com a biblioteca; “miúdos a ler” com dez minutos de leitura silenciosa”.

P3- “Nós estamos a implementar o Plano de Recuperação 21 / 23 Escola+ no agrupamento em todos os departamentos”.

P2- “No agrupamento recorremos às mentorias, tutorias e coadjuvações em algumas disciplinas. Também aproveitámos as aulas de Orientação Escolar para rever conteúdos”.

1.3. Discussão Focalizada alunos

Visualizando a nuvem de palavras (figura 24) que surgiu das intervenções proferidas pelo grupo focal de alunos, e considerando os termos que se reportam à presente investigação destacam-se as palavras [alunos], [professores] e [escola] permitindo-nos perceber as preocupações dos participantes.



Figura.24 - Nuvem de Palavras Alunos// A1

Se auxiliarmos com análise da tabela relativa à frequência de palavras mais repetidas (tabela 24), encontramos (140) referencias relativas à palavra [*alunos*], (97) referencias relativas à palavra [*professores*] e (92) referencias relativas à palavra [*escola*].

Tabela 24 - Frequência de Palavras // A1

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
alunos	6	140	1,86	alunos
professores	11	97	1,29	professor, professores
escola	6	92	1,22	escola
pandemia	8	70	0,93	pandemia
anos	4	42	0,56	anos
problema	8	42	0,56	dificuldade, problema, problemas
tempo	5	40	0,53	altura, tempo
aprendizagens	13	38	0,50	aprendizagens
digital	7	38	0,50	digital

Podemos também analisar ao número de intervenções que cada aluno proferiu, conforme indicado na tabela 25.

Destacamos o participante (A5) com (21) intervenções, seguido dos participantes (A4) com (18) intervenções e (A1) com 17 intervenções.

Tabela 25- Número de Intervenções no GFA

Nome		Arquivos	Referências
A1		1	17
A2		1	14
A3		1	15

A4		1	18
A5		1	21
A6		1	13
A7		1	14
A8		1	11

i) Análise dos temas e categorização - Antes da pandemia

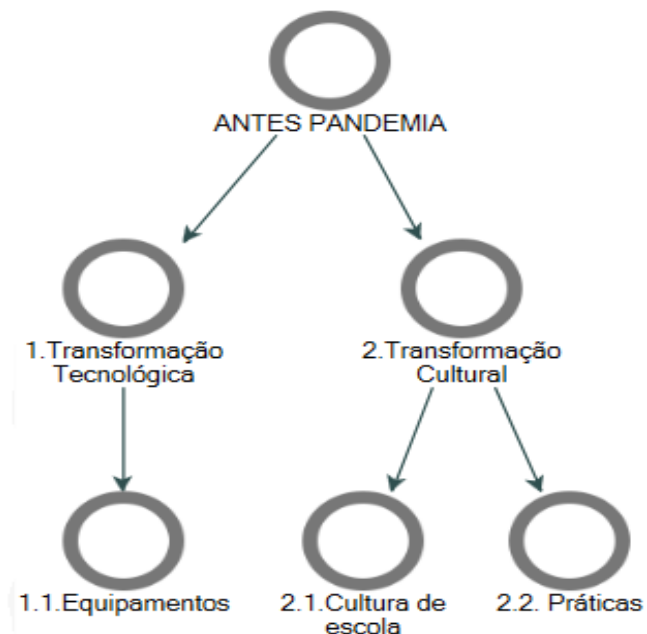


Figura 25. Temas e Categorias Antes da pandemia

‘Antes da pandemia’ apresentamos duas dimensões :

(1) Transformação Tecnológica e (2) Transformação Cultural, de onde surgem três categorias: (1.1) Equipamentos, (2.1.) Cultura de Escola e (2.2.) Práticas.

Da análise aos resultados relativos ao tema ‘antes da pandemia’ apenas apresentamos as dimensões transformação tecnológica e cultural devido à insuficiência de informação fornecida pelos alunos

(1) Transformação Tecnológica

Os alunos, referem que já tinham tido algum contacto com os computadores (A4), apesar de não muito frequente (A8). Não tinham a escola equipada como têm agora e os projetores demoravam muito tempo a ligar (A2).

Ainda assim, alguns indicam que tiveram aulas de robótica antes da pandemia e que isso proporcionou o contacto com os computadores (A7, A5).

A2- “Antes os projetores demoravam muito tempo para se entrar na escola virtual, agora já não demora”.

A5- Na escola primária já tínhamos tido robótica, não foi só agora que trabalhamos nos computadores”.

(2) Transformação Cultural

Mencionam também que, antes da pandemia, a escola era mais pequena e antiga e o quadro era de giz (A1). Como metodologias de aprendizagem, utilizavam o *PowerPoint* para apresentar a matéria e utilizavam as plataformas das editoras (A3).

A1- “A nossa escola da primária é mais rústica e pequena.

Ainda tinha quadros de giz”.

A3- “(...) às vezes víamos filmes da escola virtual”.

ii) Análise dos temas e categorização – Durante a pandemia

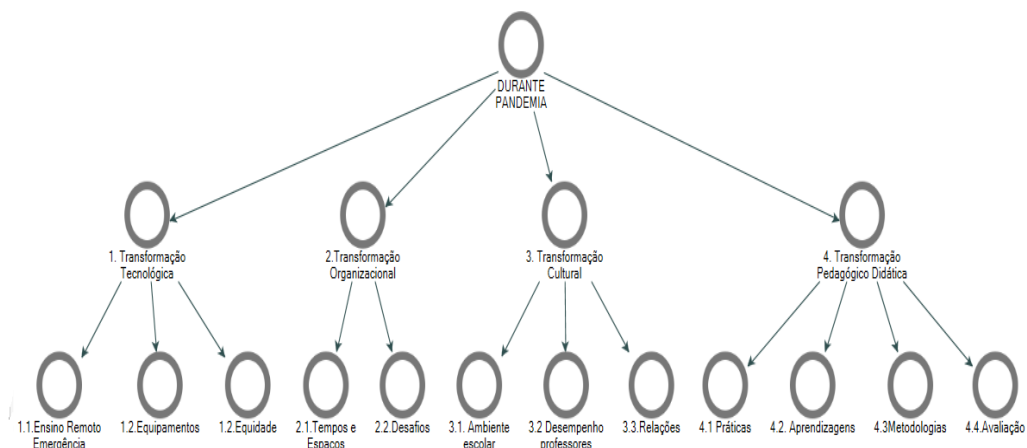


Figura 26. Temas e Categorias Durante a pandemia

(1) Transformação Tecnológica

Os participantes no grupo focal mencionaram que não aprenderam tão bem durante o ERE (A8) porque não se conseguia ouvir e tinham que repetir muitas vezes a mesma coisa (A2).

Preferem as aulas presenciais pois aprende-se melhor, veem os professores e podem tirar dúvidas (A1).

A1- “Nas aulas presenciais aprendemos mais e melhor vemos os professores e conseguimos ter mais contacto para tirar duvidas”.

A8- “Era uma confusão para começarmos a aula. Todos falavam ao mesmo tempo”.

Também indicam que dois ou três meninos não tiveram computador porque não quiseram, uma vez que a escola e a autarquia entregavam um *Kit tecnológico* a todos os alunos. Ainda assim, houve quem recusasse (A7).

Os alunos referiram que, nas aulas síncronas nem todos os alunos tiveram as mesmas oportunidades pois nem todos conseguiam fazer as tarefas, coloca-se aqui o problema dos alunos mais vulneráveis e carenciados ou sem retaguarda familiar (A4).

A4- “Nas aulas síncronas tinha que ser por computador ou oral. Havia pessoas que não conseguiam fazer isto ou aquilo. Não tivemos todos a mesma oportunidade”.

A5- “A escola e a camara deram alguns computadores”.

(2)Transformação organizacional

Criaram-se novos circuitos na sala de aula e a disposição das mesas mudou (A5). Foram criados novos itinerários para evitar aglomerados de alunos (A2, A4, A3) e os horários também foram alterados (A5, A3, A7).

A4- “(...) com a pandemia íamos em diferentes sentidos, e ficaram assim depois da pandemia”.

A3- “Nós em tempo de pandemia não tínhamos intervalos praticamente .Víamos uns vídeos na televisão e depois falávamos com a professora”.

Houve desafios e constrangimentos durante o ERE. Os alunos eram novos e não eram proficientes nem autónomos para utilizarem o digital. Não ligavam o som do computador, (A5), por vezes eram vários irmãos nos computadores, os pais estavam em teletrabalho (A8, A7).

Outros utilizavam o telemóvel, portanto foi um processo nada equitativo.

A7- Demorávamos muito tempo para a aula começar porque havia problemas de internet”.

A8- “Lá em casa a minha mãe estava no computador, eu tinha que ficar no do meu pai e o meu irmão tinha o tablet (...)”.

Ainda assim alguns participantes entenderam que o ERE se organizou bem porque, de uma maneira geral, todos os alunos estiveram a trabalhar (A4, A3).

A4- “Organizou-se bem, sim”.

A3- “Eu penso que sim, porque todos os alunos estiveram a trabalhar”.

(3) Transformação cultural

Sentem que as pessoas ficaram muito receosas e com medo (A6, A5). Também fizeram referência ao excessivo uso do telemóvel, uma vez que, os alunos deixaram de conviver e brincar nos intervalos (A6).

A6- “Aqui nós temos os telemóveis e já não brincamos como antes... ficámos mais habituados”.

O contexto 1 valoriza muito as relações e os afetos. Neste sentido, os alunos comentam a falta dos colegas e do trabalho de grupo (A3). Foi um período muito solitário (A3).

A5- “Agora as pessoas andam com receio. Quando uma pessoa está constipada pensa-se logo que é COVID”.

A3- “Sentimos falta dos colegas, dos professores e dos trabalhos nos clubes”. “Era mais solitário”.

Relativamente ao desempenho dos professores, os alunos referiram que havia algumas dificuldades por parte dos professores para trabalharem com os computadores (A2), sentiram os professores nervosos e não estavam à vontade a apresentar as aulas (A1, A3, A7). Mencionaram que havia muito barulho e os professores ‘zangavam-se’ com eles (A6, A3).

A2- “As vezes temos que ser nós a ajudar o professor e ele não nos ouve”.

A1-Eu acho que não se sentiam bem a vontade porque alguns não sabem mexer tão bem com a tecnologia, depois é uma complicação fazer os testes”.

A5- “ Eles queriam dar a matéria e não tinham tempo”.

(4)Transformação Pedagógico Didática

O ERE não agradou aos participantes de uma maneira geral.

Referem que os alunos aprenderam pouco (A2, A8), e o que aprenderam era sobre computadores e não sobre a matéria (A1) que não era bem explicada (A3).

Os pais resolviam as tarefas e referem que seria melhor estarem na escola (A4) e fazer uso dos computadores, uma vez que a escola deu computadores a todos os alunos.

A1- “Na pandemia aprendíamos mais a trabalhar com o computador do que a matéria”.

A7- “(...) durante a pandemia não se ouvia e não se entendia e os pais davam respostas”.

As metodologias de ensino utilizavam essencialmente exercícios de oralidade. Os alunos entenderam que não havia as mesmas oportunidades (A2).

Tinham que tirar fotografias como evidencia da realização do trabalho (A3) e enviavam para os professores através do Teams.

Os alunos entenderam que as avaliações não foram verdadeiras nem justas (A2, A5).

A5- “Não era muito bom para as notas porque não eram verdadeiras.”

A2- “(...) os pais diziam as respostas e os filhos desligavam as camaras, logo isso não era justo isso”.

iii) Análise dos temas e categorização – Pós pandemia

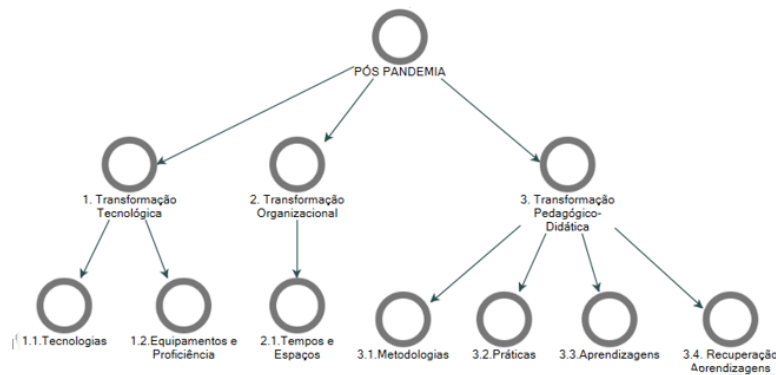


Figura. 27- Temas e Categorias pós pandemia

(1) Transformação Tecnológica

Os alunos passaram a usar os meios tecnológicos com regularidade nas aulas. Tornaram-se mais profiênciens com o digital e entendem que as aulas não são tão monótonas (A3, A7).

A1- “Deu para aprender alguma coisa. Agora já conseguimos pesquisar melhor e fazer outros trabalhos mais rápido”.

A3- “Sim não são tão ‘chatas’, não temos que estar só a ouvir”.

A1 “(...) agora todos temos computadores e enviamos pelo Teams os trabalhos para os professores”.

(2) Transformação Organizacional

Relativamente à disposição das mesas ainda se mantem (A7) e os itinerários continuaram a manter-se de igual ao modo que estavam antes da pandemia (A5, A1).

A5- “(...) os percursos que criaram voltaram ao que estavam antes da pandemia.

A7- “Na sala de aula e na cantina as mesas ainda se mantêm na mesma”.

(4) Transformação Pedagógico Didática

O trabalho de pares e de grupo tem sido recorrente (A4), são realizadas atividades de projeto (A4, A7, A3) inserida plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola + (A1).

A4 “Aprendemos melhor quando somos nós a fazer as coisas e não estar só a ouvir”.

A3- “Nós aprendemos melhor com os projetos do que com aulas ‘normais’”.

A1- “Fazemos trabalhos de par e projetos de leitura e escrita”

1.4. Análise Documental

- Análise das grelhas de avaliação do sucesso e insucesso escolar.

No contexto 1 realizámos uma análise das grelhas de avaliação do sucesso e insucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo no final de períodos letivos, entre anos letivos de 2019/20 e 2020 / 21 de onde surgiu o gráfico 6.



Gráfico 7: Taxas de Sucesso Escolar Durante 2019/20 e 2020 / 21

Percecionamos que, em termos globais, o sucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo do E.B. desceu relativamente ao período homólogo.

- Entre o 1º período de 2019 / 20 e o mesmo período 20/21, as taxas de sucesso escolar desceram (-12.2%) (Gráfico 7).
- no 2º período de 2019 / 20 o sucesso escolar desceu (-6%).
- Do 3º período de 2019 / 20 comparativamente com o mesmo período 20/21, o sucesso escolar desceu (-0,3%).

Para tratamento dos dados utilizamos o programa estatístico de análise quantitativa. *Statistical Package for the Social Sciences (IBM- SPSS)* (anexo19)

Tabela 26. Análise Desempenho Académico durante 1º período

*Periodo1 * Desemp1 Crosstabulation*

			Desemp1		Total
			Insucesso	Sucesso	
Periodo1	2019 / 20	Count	2	72	74
		% within Periodo1	2,7%	97,3%	100,0%
	2020 / 21	Count	11	63	74
		% within Periodo1	14,9%	85,1%	100,0%
Total	Count		13	135	148
	% within Periodo1		8,8%	91,2%	100,0%

Crosstabs

Tabela 2.7 Análise Desempenho Académico durante 2º período

*Periodo2 * Desemp2 Crosstabulation*

			Desemp2		Total
			Insucesso	Sucesso	
Periodo2	2019 / 20	Count	2	77	79
		% within Periodo2	2,5%	97,5%	100,0%
	2020 / 21	Count	6	65	71
		% within Periodo2	8,5%	91,5%	100,0%
Total	Count		8	142	150
	% within Periodo2		5,3%	94,7%	100,0%

Tabela 28 Análise Desempenho Académico durante 3º período

*Periodo3 * Desemp3 Crosstabulation*

			Desemp3		Total
			Insucesso	Sucesso	
Periodo3	2019 / 20	Count	2	77	79
		% within Periodo3	2,5%	97,5%	100,0%
	2020 / 21	Count	2	69	71
		% within Periodo3	2,8%	97,2%	100,0%
Total	Count		4	146	150
	% within Periodo3		2,7%	97,3%	100,0%

Dos resultados obtidos, podemos depreender que o desempenho académico dos alunos baixou durante o biénio, 2019/21, todavia também se verifica que, curiosamente, apesar dos diferenciais globais de sucesso escolar serem negativos, vão evoluindo positivamente ao longo dos 3 períodos, terminando mesmo, no terceiro período, com uma taxa, não estatisticamente significativa de (-3%), [comparativamente com uma taxa de (-12,2%) no 1º período].

Daqui podemos inferir que esta melhoria substancial nos valores obtidos se possa dever a implementação do Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola+ ou eventualmente a outros fenómenos internos ao contexto escolar que iniciou em setembro de 2021, contudo, não temos dados que nos permitam explorar estes resultados.

1.5. Análise de atas de Final de Período

- Análise de atas relativas às reuniões de avaliação trimestral (Conselhos de Turma)

No contexto 1 fizemos análise de atas de reuniões de avaliação trimestral.

Documentos internos e autenticados de forma científica, que nos permitiu obter uma prova verdadeira dos dados coligidos (anexo 23). A pesquisa foi realizada em contexto escolar e de forma facilitadora pelo diretor do agrupamento.

Durante uma tarde a investigadora fez uma leitura atenta das atas e procurou extrair o máximo conteúdo fornecidos pelos instrumentos em análise. Foi um trabalho solitário e de muita minúcia. Duarte, (2009) entende que a grande desvantagem que encontramos neste instrumento foi o facto de se tratar de um trabalho isolado e com uma elevada quantidade de informação a ser analisada.

- Da ata de 2º período do ano 2019 / 20 de 30 março 2020, ficou lavrado que: *“Deu-se início à reunião através, do Teams constatando-se a falta da docente de Português (...). “A Diretora de Turma lembrou os presentes que a avaliação sumativa deverá ter em conta os critérios gerais de avaliação e os critérios específicos definidos em sede de subestrutura (...).”*
- Da ata de 3º período de 29 de julho 2020, ficou lavrado que, *“Os docentes justificaram o não cumprimento integral dos conteúdos ao facto de, no segundo período, na modalidade de ensino distância, ter havido redução do número de aulas semanais relativamente ao horário inicial. Por outro lado, houve necessidade de consolidar aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, diversificando estratégias e atividades no sentido de melhorar o sucesso desses alunos.”*
- Da ata de 1º período 19 de outubro de 2020, *“foi referenciado o programa de mentorias visando a promoção, acompanhamento, consolidação e recuperação das aprendizagens emanadas da DGE”, foi planificado e está a ser concretizado o projeto DAC “Vou regressar com alegria e segurança” com a finalidade de integrar os alunos na turma e na escola, fazer o levantamento das suas necessidades, preocupações e consolidação de aprendizagens do ano*

anterior. “Este projeto foi planificado para ser concretizado nas turmas do segundo ciclo, uma vez que os elementos dos respetivos conselhos de turma, são na maioria, os mesmos”.

➤ Da ata de 1º período 22 de dezembro de 2020 ficou lavrado que;

“Seguidamente passou-se ao ponto dois “Uniformização e partilha de experiências no E@D” tendo a diretora de turma alertado para a necessidade da uniformização de critérios, salientando que os alunos deverão cumprir o horário estabelecido, evitar atrasos, sob pena de haver legar a marcação de falta; devem ligar a câmara, sempre que os meios técnicos o permitam, mantendo os microfones desligados para evita interferências desnecessárias e prejudiciais ao bom funcionamento das aulas, ligando-os apenas quando os professores solicitarem a sua participação; acordou ainda o Diretor de Turma/ docentes devem alertar os alunos para o cumprimento das tarefas solicitadas(...)” , “ No caso de agregados familiares com mais de um aluno, a Diretora de Turma irá alertar os Encarregados de Educação que deverão gerir a utilização do computador de maneira a que todos os seus educandos possam usufruir equitativamente.” “Falou-se de seguida nas aulas de Estudo em Casa apresentadas na RTP Memória, tendo os presentes decidido que cada docente definirá se os alunos devem acompanhar as aulas, de acordo com a pertinência das aprendizagens desta modalidade de ensino”. “(...) os docentes devem usar a plataforma [Teams] para comunicar com os alunos e os elementos do Conselho de Turma. Nas sessões síncronas, para minimizar dificuldades de concentração dos alunos deve-se evitar momentos longos de exposição dos conteúdos e recorrer, sempre que possível, às plataformas digitais”.

➤ Da ata de 2º período 29 de março de 2021: “A Diretora de Turma, informou sobre (...) bem como o Decreto-Lei nº 22 / 2021, que estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID-19 na área da educação, sendo de realçar, para este Conselho de Turma, a suspensão da realização das provas de aferição para os alunos do quinto ano.” “Relativamente ao ensino distância, os alunos já estavam familiarizados com os procedimentos a adotar. Verificou-se que durante as aulas síncronas, surgiram alguns constrangimentos, falhas na internet que por vezes impediram de se assistir às aulas nas melhores condições. Houve uma dinâmica colaborativa e diferenciada entre os professores articulando frequentemente e

apresentando estratégias diversificadas e enriquecedoras para minimizar as dificuldades dos alunos”.

“Foi feito um balanço do funcionamento do E@D, tendo-se considerado bastante positivo: as aulas decorreram dentro da normalidade; registaram-se pontualmente algumas falhas de conectividade em alguns equipamentos informáticos, mas que não foram impeditivos dos alunos realizarem aprendizagens significativas e participarem nas aulas, não havendo qualquer registo de abandono escolar neste período letivo.

1.6. Observação Direta

Com o propósito de obtermos um feedback mais abrangente, preciso e objetivo das ações educativas (Reis, 2011; Carneiro, 2016; Hattie & Timperley, 2007), relativo aos comportamentos, atitudes, processos culturais, práticas pedagógicas, procedemos à observação atenta e sistemática de doze aulas de 50 minutos, de onde resultou a (tabela 26) relativa à operacionalização das observações diretas.

Para um melhor entendimento dos resultados obtidos, apresentamos no (anexo 16) os instrumentos de operacionalização de práticas de ensino baseadas em estudos de (Reis, 2011; Carneiro, 2016; Hattie & Timperley, 2007) que permitem uma análise dos parâmetros de feedback relativos a cada categoria observada, fundamentando, que o processo de observação e alcance das informações coletadas se destinam a ampliar, tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado, constituindo um estímulo essencial de aprendizagem e mudança” (Reis, 2011, p.12).

A observação das práticas letivas permitiu-nos um contacto direto com uma variedade de abordagens, estratégias e comportamentos específicos, admitindo obter um *feedback* instantâneo das tarefas apresentadas.

Os professores ajudam esclarecendo metas, aumentando o compromisso ou atribuindo um reforço através de feedback e da observação em contexto de sala de aula, os objetivos podem tornar-se mais gerenciáveis, a este propósito, (Hattie & Timperley, 2007, p.87) entendem que, de um modo geral, os professores.

(...) podem criar um ambiente de aprendizagem quando os alunos desenvolvem competências de autorregulação e deteção de erros e a forma como o feedback contribui para estes processos depende, em grande medida, do foco do feedback e do nível a que é dirigido”.

Tabela 29. Categorização / Operacionalização das Observações// C1

	Indicadores de Verificação	Indicador positivo	Indicador negativo	Indicador não obs.
A.1.	Clima Relacional	15	9	0
A.2.	Direcionamento e Regulação	36	6	0
Total (A.1 + A.2)				
B.1.1.	Vertente Digital	39	8	13
B.1.2.	Vertente Organizacional	31	27	2
B.1.3.	Vertente Cultural	25	3	14
B.1.4.	Vertente Pedagógica Didática	45	3	12
C.1.1.	Avaliação	26	0	3
C.1.2.	Recuperação de Aprendizagens Eixo 1- Ensinar e Aprender Eixo 3- Conhecer e Avaliar	12 4	0 0	8 2
		16	0	14

Os recursos a indicadores de verificação permitem-nos recolher dados relativamente às ações relacionais e motivacionais para as tarefas, com o objetivo de obter uma melhoria na qualidade do ensino aprendizagens e consequentemente proceder à avaliação e monitorização do desempenho escolar. Na observação direta, o professor “(...) que é convidado– visto como par – aparece como alguém que, além de ajudar e apoiar o desenvolvimento educativo, é ele próprio, beneficiário do processo” (Carneiro, 2016; p. 76).

Assim, do registo das observações, apurámos que, de acordo com os indicadores de verificação (A.1.) Clima Relacional e (A.2.) Direcionamento e Regulação, obtivemos um total de (15) e (36) indicadores positivos respetivamente, o que significa um Bom Nível Instrucional entre os professores e alunos, ao nível de; promoção de um clima relacional facilitador, Motivação para as atividades, Flexibilização na gestão das atividades.

No que respeita à dimensão (A.2.) Direcionamento e Regulação, obtivemos (36) indicadores positivos e 6 indicadores negativos, o que releva para um bom nível de direcionamento

e regulação, respeitante à apresentação dos conteúdos e organização das tarefas, de maneira adequada às competências de cada aluno, atividades de aprendizagem aos objetivos propostos, avaliação e grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornecimento do respetivo um feedback.

Ao nível do Processo (B.) verificámos que:

Relativamente à vertente digital (B.1.1.) existem (39) de indicadores positivos, (8) indicadores negativos e (13) indicadores não observáveis. Através da adequação cultural com utilização de meios tecnológicos na prática pedagógica (*smartphone, laptop touch screen*), proficiência dos alunos no uso das tecnologias, práticas pedagógicas fragmentadas e partilhadas de forma síncrona e assíncrona, simplicidade no processo organizacional para uso dos meios digitais, facilidade de acesso aos instrumentos e respetiva conectividade à Internet.

Na vertente organizacional (B.1.2.) verificam-se (31) indicadores positivos, (27) indicadores negativos e (2) não observáveis, que reflete a organização das práticas educativas assentes num modelo organizado e elaborado através da adequação das estratégias implementadas face aos conteúdos. O processo organizacional assumiu uma cultura de partilha entre alunos e professores, os alunos são autónomos face ao processo organizacional e execução da tarefa.

Na vertente cultural (B.1.3.) verificam-se (25) indicadores positivos, (3) indicadores negativos e (14) indicadores não observáveis. Dos 12 momentos de observação, percecionámos que o trabalho de projeto é moderado no. Os alunos sentem-se familiarizados com a cultura de colaboração e partilha de ideias e materiais, o trabalho de projeto é recorrente na cultura de escolas e as práticas desenvolvidas em contexto de sala de aula são reflexo da sua cultura intrínseca.

Relativamente à vertente pedagógica didática (B.1.4.) verificam-se (45) indicadores positivos, (3) indicadores negativos e (12) de indicadores não observáveis. O currículo e as metas de aprendizagem estabelecidas proporcionam oportunidades aos alunos para aplicarem os seus conhecimentos na atividade lúdica, há um envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas implementadas, as dinâmicas pedagógicas promovem uma reflexão e autoavaliação das aprendizagens, os professores são proficientes no uso dos meios digitais, o recurso aos meios tecnológico permite aprendizagens mais significativas e motivadoras.

Ao nível de tarefas- Avaliação (C.1.1.) e concretamente ao nível do desempenho dos alunos, ocorreram (26) indicadores positivos, (0) indicadores negativos e (4) indicadores não observáveis. Logo, o desempenho dos alunos foi eficaz e eficiente para realização das

aprendizagens, os alunos atingiram os objetivos propostos com a realização do trabalho e as tarefas propostas permitiram uma adequação dos meios às práticas pedagógicas.

Relativamente à implementação do Plano de Recuperação Escola + 21/23 (C.1.2.) e conforme dados registados na tabela 15, percecionamos a existência de (12) indicadores positivos ao nível do Eixo 1. [Ensinar e Aprender], (0) indicadores negativos e (6) indicadores não observados distribuídas pelos domínios (+Leitura e Aprender, Avançar Recuperando e Turmas Dinâmica). Também foram percecionadas atividades inseridas no Eixo 3 [Conhecer e Avaliar]; (4) indicadores positivos, 0 indicadores negativos e (2) indicadores não observados.

O total de indicadores ao nível dos 3 eixos que integram o Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola + apresenta um total de (16) indicadores positivos, (0) indicadores negativos e (14) indicadores não observados.

Da análise dos dados e de acordo com a tabela em anexo nº 17, e o gráfico nº 8 relativo aos de Indicadores de Verificação.

A observação foi realizada ao longo de seis sessões de aulas de 50 min nas disciplinas de Português, História, Matemática, Robótica, Programação, Programação em contexto de sala de aula.

Como forma de melhor visualizarmos os resultados, construímos o gráfico 8 relativo à análise de indicadores de verificação // C1.

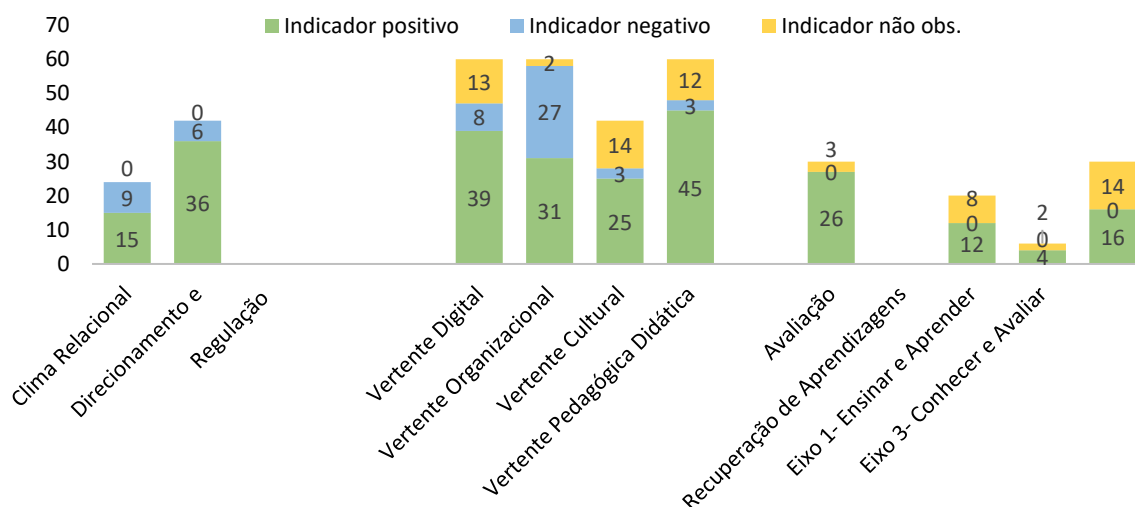


Gráfico 8 –Análise de Indicadores de Verificação // C1

1.7. Discussão dos Resultados Contexto 1

Com base nos dados globais coligidos nas entrevistas semiestruturada ao diretor, e grupos de discussão focalizada aos professores e alunos, as palavras referenciadas com maior frequência foram: [Alunos] (318) repetições, [Professores] (203) repetições e [Escola] 197 repetições (gráfico 9).

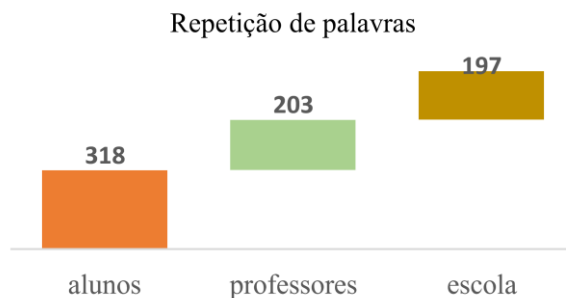


Gráfico 9 –Repetição de palavras// C1

Antes do período de pandemia já se utilizavam práticas inovadoras e meios tecnológicos, *a escola era mais pequena e antiga, o quadro ainda era de giz* (A1).

Como metodologias de aprendizagem, utilizavam PowerPoint para apresentar a matéria e recorriam às plataformas das editoras (A3) (D1, P4, D2, A4, A5).

A sala com ambiente inovador / futuro , sala BIL [*Be Innovative Lab*], tinha sido inaugurada alguns meses tempo antes da pandemia e estava a ser, uma mais valia para as atividades pedagógicas, pois permitia o desenvolvimento e criatividade, não só dos professores, mas também dos alunos.

Os professores referem que não tinha havido formação específica, a que foi realizada direcionava-se para áreas particularizadas e para os professores das TIC (D1).

Como plataforma , o contexto1 já usava o Office 365 desde 2012 e *todos os alunos da escola sede tinham mail institucional* (D1). A cultura de partilha e colaboração entre professores estavam muito abandonada (A1, A3) e realizava-se de forma muito individualizada (D1). Também referiram que o ambiente relacional entre os colegas, até surgir a pandemia era excelente.

Durante o período pandémico, os horários foram ajustados e retirou muita convivência e socialização nas salas de professores, pois deixaram de se encontrar com tanta facilidade (P1, P3, P4).

Durante o período de pandemia, e ao nível da Transformação Tecnológica, consideraram uma oportunidade para incrementar a gramática do digital em contexto escolar e desenvolver a proficiência de toda a comunidade educativa e o uso das tecnologias (D1, P5, P6, A5).

Todo o processo de mudança foi bem-sucedido e neste contexto todos os alunos tiveram equipamentos informático.

No contexto (1) não houve uma preparação prévia com formação específica, apenas, na capacitação digital (se houve, foi pouca), deste modo, foram sentidos alguns desafios e constrangimentos durante o ERE. Os alunos eram novos e não eram hábeis nem autónomos com o digital (D1, P4, P5, P6, A5, A6, A7). Esse foi um fator que levou alguns professores a estados de ansiedade. Os professores também foram referenciando que os alunos do século XXI vivem rodeados de tecnologias e são bastante proficientes na vertente do utilizador de redes sociais e jogos. Todavia, para execução dos trabalhos escolares, são muito pouco proficientes (P3, A4).

No contexto 1 os alunos mais novos tiveram grandes dificuldades durante o ERE. Não ligavam o som, (A5) eram vários irmãos nos computadores, com os pais em teletrabalho (A8, A7). Faziam uso de diferentes tipos de equipamentos tecnológicos: utilizavam o telemóvel ou o tablet.

Ao nível da Transformação Organizacional desenvolveu-se um excelente trabalho, em termos de gestão e liderança escolar (D1). A direção coordenou muito bem a atividade do agrupamento, de acordo com as políticas educativas, por esse facto a comunidade não sentiu um impacto tão forte perante a mudança radical nas práticas de ensino, implementadas de forma disruptiva (D1, P5). Consideram que o ERE foi um modelo provisório e transitório que jamais conseguirá substituir o ensino presencial e o objetivo era manter os alunos pedagogicamente ocupados e não perderem o contacto com a escola (P3, P2; P6). Entendem que o híbrido seria uma boa opção (D1).

Em termos de organização de tempos e espaços, houve mudanças assim como na organização das práticas pedagógicas. Os percursos eram diferentes, colocaram as salas em espinha. Havia desinfetantes em cima das mesas das salas. Na cantina houve horários desencontrados, as mesas estavam dispersas (D1, P1, P4, A3, A4, A5). Implementaram as regras

de acordo com as políticas educativas e a legislação em vigor. Seguiam-se as diretrizes e circulares que iam chegando com as orientações da Direção Geral de Saúde (DGS) (D1, P1).

O período de pandemia foi bastante desafiante. Ninguém estava preparado e foi um ‘desenrasca’ para se fazer o melhor pelos alunos e pela escola (D1, P3, A1, A8). Houve necessidade de recorrer aos parceiros escolares (autarquia) e instituições exteriores à escola (associação de pais, CLDS 4G) para que, em conjunto colaborassem na resolução do problema e fosse suprida a falta de equipamentos informáticos minimizando todo o processo disruptivo. Percecionámos a ideia de que os alunos mais vulneráveis tiveram mais dificuldade em aceder aos equipamentos informáticos (D1, P3, A4).

Apesar de toda a colaboração, o processo não foi de todo equitativo. Verificaram-se 5 casos (pontuais) de alunos que foram realizar as atividades para a escola, por falta de acesso à rede de Internet (D1, P4).

Ao nível da dimensão cultural, durante o período de pandemia verificaram-se algumas mudanças significativas que poderão ajudar a melhorar a qualidade da educação e a preparação dos alunos para enfrentarem os desafios do futuro (P6, P5) O principal desafio foi o aumento de meios tecnológicos para a realização das aprendizagens *online*. Equipamentos fornecidos pela escola ou pelos parceiros escolares.

Relativamente aos relacionamentos, verificou-se uma grande alteração, muito for força dos horários estabelecidos (P4, P3).

Durante o ensino remoto, houve uma maior colaboração e partilha de materiais entre os alunos, professores e pais. O agrupamento tornou-se mais sensível aos problemas dos outros e trabalhou mais em equipe para garantir que os alunos recebessem o suporte necessário, e isso ajudou a criar uma cultura mais colaborativa e inclusiva (D1, P5).

Em termos da dimensão pedagógico didática, a pandemia acelerou o processo de inovação que o contexto vinha adotando desde o ano de 2012. Agora privilegiam-se as metodologias ativas que incluem a atividade de projeto e o recurso às novas tecnologias, para otimizar o desempenho dos alunos, a autonomia, a mediação e uso do digital, de forma criativa entre os professores e alunos (A1, A7).

No pós Pandemia, e ao nível da transformação tecnológica, os alunos passaram a usar os meios tecnológicos com regularidade nas aulas. Tornaram-se mais proficiências com o digital e entendem que as aulas não são tão monótonas (A5, A3, A7).

Em termos de transformação organizacional, as disposições das mesas ainda se mantêm (A7) e os itinerários continuaram a manter-se (A5, A1).

Ao nível pedagógico didático, o período de pandemia obrigou à mudança de práticas e metodologias de ensino para que os alunos perdessem o mínimo de aprendizagens e diminuísse o risco de abandono ou exclusão escolar. Segundo os professores, este período foi um quebrar com um modelo tradicional. Desenvolveu-se uma cultura mais inclusiva para identificar alunos em risco de exclusão ou com mais dificuldades de aprendizagem (D1, P3, P4). Foi fundamental fazerem uso do projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular de modo a minimizar as perdas de aprendizagem, sobretudo ao nível do 1º Eixo de atuação ‘Ensinar e Aprender’ através de projetos de mentorias, tutorias e coadjuvações. (P2, P3, P6, D1, A1, A7).

Começa a entender-se a escola como uma escola de futuro, mais inovadora nas suas práticas, com recurso a metodologias ativas, concretamente no desenvolvimento de mais atividades de projeto e gamificação (P4, P5). O trabalho de pares e de grupo tem sido recorrente (A4), são realizadas atividades de projeto (A4, A7, A3) inserida plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola + (A1).

Foi feito um levantamento das aprendizagens e verificaram que os alunos não tiveram perdas de aprendizagem significativas, pelo contrário, os alunos foram bastante criativos quando confrontados com a nova modalidade de ensino remoto (D1). Todavia, o processo avaliativo, foi um problema para os professores uma vez que não existiam instrumentos de avaliação, de acordo com os novos domínios. Foi de facto ‘uma pedra no sapato’ dos professores, pois houve necessidade de construir novos instrumentos de avaliação, adotar novas metodologias e modelos avaliativos (P6, P5, P2) Os alunos também entenderam que as avaliações não foram verdadeiras nem justas (A2, A5).

Da triangulação das fontes não documentais com as fontes documentais (atas e grelhas de avaliação de sucesso e insucesso escolar) verificámos que, da análise às atas de reuniões de avaliação sumativa e grelhas de sucesso e insucesso dos alunos, em termos globais durante os três períodos avaliativos do biénio 2019 / 21 a avaliação sumativa terá em conta os critérios gerais de avaliação e os critérios específicos. Os docentes justificaram o não cumprimento integral dos conteúdos curriculares, devido ao facto de estarem desde o segundo período, na modalidade de ensino distância.

Verificou-se que durante as aulas síncronas, surgiram alguns constrangimentos, falhas na internet que por vezes impediu de se assistir às aulas nas melhores condições. Neste processo, houve uma dinâmica colaborativa e diferenciada entre os professores articulando frequentemente e apresentando estratégias diversificadas e enriquecedoras para minimizar as dificuldades dos alunos.” “Foi feito um balanço do funcionamento do E@D, tendo-se considerado bastante positivo: as aulas decorreram dentro da normalidade”.

Percecionámos que houve perdas de aprendizagens estatisticamente significativas, todavia também se verifica que, apesar dos diferenciais de sucesso escolar serem negativos (-12,2%), (-6%) e (-0,3), vão melhorando ao longo dos 3 períodos, terminando mesmo com uma taxa que não é estatisticamente significativa de (-3%) no terceiro período, comparativamente com uma taxa de (-12,2%) no 1º período.

Daqui podemos inferir que esta melhoria substancial nos valores obtidos se possa dever à implementação do Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola+ ou eventualmente a outros fenómenos internos ao contexto escolar. Portanto das entrevistas realizadas percecionámos que, contrariamente ao referido pelos participantes apresentam-se perdas de aprendizagem.

Se cruzarmos os dados com a tabela dos resultados da observação que regista o número de indicadores positivos, negativos e não observados, também verificamos que existe um bom clima relacional. Os professores apresentam os conteúdos de forma adequada às competências dos alunos, estimulam o pensamento dos mesmos. Propõe atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos, avaliam o grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornecem feedback das tarefas. Ao nível das dimensões propostas pelo professor Dias de Figueiredo: Ao nível digital, os professores realizaram prática organizacionais com estratégias de ensino e recurso a meios digitais na justa medida à unidade orgânica (computadores, quadro interativo, meios tecnológicos pessoais dos alunos), adota-se uma transversalidade curricular das práticas pedagógicas digitais (uso de equipamentos diferenciados), há um recurso a práticas equitativas e igualdade de acesso aos meios digitais por parte dos todos os alunos, em termos organizacionais, verifica-se uma adequação das estratégias implementadas face aos conteúdos, o modelo organizacional permitiu desenvolver estratégia de ensino de forma flexível, os alunos são autónomos face ao processo organizacional e execução da tarefa.

Na dimensão cultural, os alunos e professores sentem-se familiarizados com a cultura de colaboração e partilha de ideias e materiais, a partilha de conhecimentos alunos / professor e

Para procedermos a uma consulta mais aprofundada da análise das palavras mais significativas e mais frequentes no discurso dos alunos podemos atentar no (anexo 11) unidades de significado dos professores em função dos temas e categorias C2.

Tabela 30. Palavras mais frequente // D2

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
professores	11	54	1,71	professor, professoras, professore, professores
alunos	6	47	1,49	alunos
pandemia	8	34	1,08	pandemia, pandemias
escola	6	31	0,98	escola
trabalhos	9	29	0,85	projeto, projetos, trabalhar, trabalhavam,
colegas	7	24	0,76	colega, colegas
computadores	12	19	0,60	computador, computadores
nível	5	19	0,60	fase, nível, ponto, pontos
digital	7	17	0,54	digital
temos	5	17	0,54	matéria, matérias, temos
aulas	5	15	0,47	aulas
cultura	7	14	0,44	cultura
agrupamento	11	13	0,41	agrupamento
aprendizagens	13	13	0,41	aprendizagens

Os resultados apresentam-se considerando as percepções do diretor face às vivências em contexto escolar durante os temas:

‘Antes da pandemia’ apresentamos duas dimensões:

(1) Transformação Tecnológica e (2) Transformação Cultural, de onde surgem três categorias: (1.1)Tecnologia e Inovação, (1.2) Formação e (1.3.), Desafios, (2.1). A terceira categoria (Ambiente Escolar).

i) Análise dos temas e categorização - Antes da pandemia

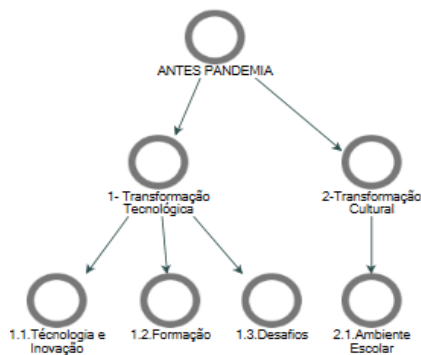


Figura 29. Temas e Categorias Antes da pandemia

(1)Transformação Tecnológica

Em relação aos meios tecnológicos, o diretor referiu que os equipamentos informáticos existentes já era escassos, obsoletos e lentos. Utilizam o windows 2005 e os computadores ainda eram os fornecidos pelo *E- Escola* .

D2- “Os nossos computadores são os que vieram em 2005 do E- Escola.”

D2- “Havia menos computadores e dispositivos informáticos. Nesse aspeto estávamos piores.”

Os professores já tinham realizado alguma formação, mas não a suficiente, nem a adequada para uma situação alarmante como a que está a acontecer.

Devido à fraca proficiência com o digital, as práticas pedagógicas adotavam uma pedagogia essencialmente tradicional e expositiva.

D2- “(...) nós temos um corpo docente bastante envelhecido e não têm formação, são autodidata”.

D2- “A proficiência digital não era muita, por parte dos professores”.

(2) Transformação Cultural

Antes da pandemia, a partilha e a colaboração entre professores realizava-se através de grupos fechados (entre professores com maior afinidade entre eles).

Em relação aos alunos, o diretor considera que antes havia mais tolerância e respeito.

D2- “Havia grupos fechados e partilhavam o envio de trabalhos.

Funcionavam muito nessa dimensão”.

D2- “Acho que o antes em termos pedagógicos era mais fácil

Porque os alunos estavam mais recetivos”.

ii) Análise dos temas e categorização – Durante a pandemia

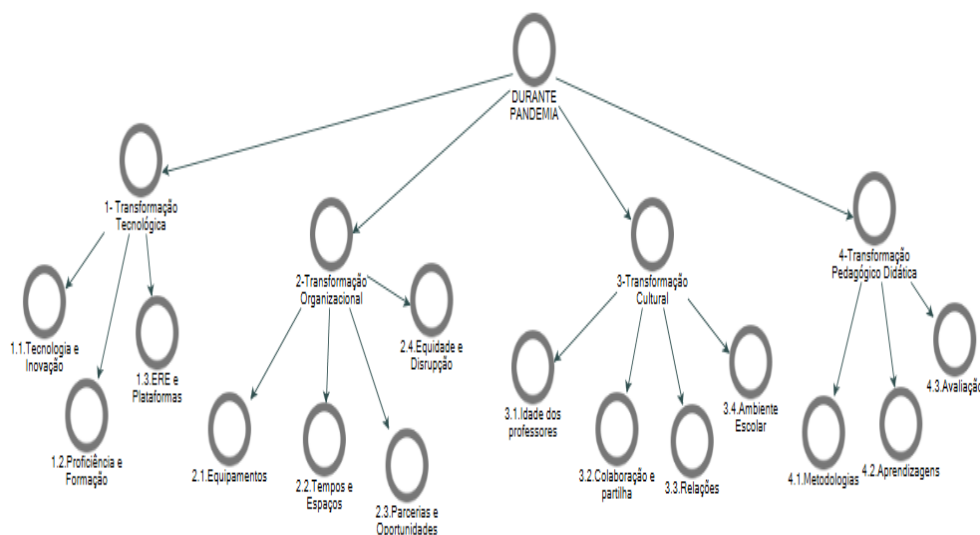


Figura 30. Temas e Categorias Durante a pandemia

Durante a pandemia, continuamos a apresentar as quatro dimensões:

(1) Transformação Tecnológica, (2) Transformação Organizacional, (3) Transformação Cultural e (4) Transformação Pedagógica, de onde surgiram 14 categorias:

(1.1.) Tecnologia e Inovação,(1.2.) Proficiência / Formação, (1.3.) Ens.Rem.Eme / Plataformas, (2.1.) Equipamentos, (2.2.) Tempos e Espaços, (2.3) Parcerias e Oportunidade (2.4.) Equidade e Disrupção. As categorias (3.1.) Idade professores (3.2). Colaboração e partilha, (3.3.) Relações e (3.4.) Ambiente escolar. As categorias (4.1.) Metodologias, (4.2.) Aprendizagens e (4.3.) Avaliação .

(1)Transformação Tecnológica

O diretor considera que foram fornecidos dispositivos digitais a quase todos os alunos para colmatarem as carências de meios tecnológicos e refere que muitos encarregados de educação não quiseram aceitar os computadores, por vontade própria.

Portanto, em relação às novas tecnologias, o diretor refere , que se ‘*tapou o sol com a peneira*’. O problema da formação dos professores e da proficiência com o digital, foi também uma grande preocupação. Ainda assim, considera a renovação do parque informático de extrema importância e um despertar.

D2- “Com a pandemia houve um aumento de equipamentos necessário para as atividades do ensino remoto”.

D2- “Não se colmatou o problema. Aqui, “tapou-se sol com a peneira, e continuamos a fazer omeletes sem ovos (...)”.

D2- “Foi um acordar para a vida porque com a pandemia veio renovar os computadores e criar o PADDE (plano digital)”.

D2- “Os professores têm de facto formação para elaborar trabalhos em folha de cálculo, Excel ou um documento de Word.”

Devido à falta de preparação , muitos professores entraram em desespero e inicialmente foi o ‘*salve-se quem puder*’.

Este agrupamento é de grande dimensão, com um elevado número de alunos e professores e trabalhar em simultâneo, houve dificuldade em pôr toda a comunidade escolar a utilizar a mesma plataforma.

Na perspetiva do diretor, o Ensino Remoto Emergência , foi uma oportunidade e um complemento para as práticas pedagógicas que não substitui, de forma alguma, o ensino presencial. Faltam os afetos e a socialização. Considera também que, durante o período de ERE os alunos foram bastante criativos e pô-los a viver de maneira diferente.

D2- “No agrupamento usamos o Youtube, Facebook, WhatsApp, Google Meet, Moddle, Zoom, Instagram o Microsoft Teams. No início era o salve-se quem puder”.

D2- “O ERE levou muitos professores ao desespero pois não sabiam trabalhar com as plataformas digitais.”

(2)Transformação Organizacional

Durante este período houve necessidade de organizar tempos e espaços através da criação de bolhas. Houve mudanças nas salas de aula, cantina, ginásio e também nos horários.

D2- “O agrupamento precisou de uma organização de espaços e de tempos para fazer aprender e devemos valorizar o processo organizativo e o modelo pedagógico(...)”.

D2- “Nós orientámos os horários e a organização do ano letivo a funcionar por bolhas, porque as orientações da DGS assim o previam”.

De uma forma organizada, e para que todos os alunos tivessem equipamentos para acederem às aulas em casa, mantiveram contacto com os parceiros escolares, sobretudo com a autarquia e DGeT .

D2- “A câmara ofereceu à comunidade escolar 6 ou 7 computadores. Nós tivemos algumas empresas e indagamos junto de seguradoras e da DGeT”.

O processo de implementação do ERE realizou-se de uma forma muito rápida e disruptiva para o qual ninguém estava preparado, nem em termos de saúde pública, nem em termos pessoais, nem profissionalmente. Não foi um processo equitativo e toda a comunidade foi forçada a reagir num imediato para minimizar as perdas de aprendizagens dos alunos e continuarem a manter o contacto com a escola.

D2- “O processo não é de todo equitativo nem para alunos nem para professores(...)”

D2- “A necessidade aguça o engenho”. “Tivemos de aprender e há coisas que levam o seu tempo”.

D2”-Foi um processo em que todos tivemos de aprender à pressa(...)”.

(3)Transformação Cultural

No período de ERE houve necessidade de muita comunicação, colaboração e partilha entre os professores. Nesse sentido este contexto teve uma experiência pouco positiva.

Os professores mais idosos não estiveram tão disponíveis para a mudança e mantiveram-se, de algum modo, mais resistentes face à utilização dos meios informáticos. Estavam insatisfeitos

com o sistema e agora era altura certa para acompanharem esta mudança de paradigma e pôr em prática novas metodologias através do recurso à inovação tecnológica. Portanto, no entender deste diretor “(...) o processo cultural será uma consequência do processo organizacional” e o ERE jamais conseguirá substituir o ensino presencial, pois falta uma coisa que se chama ‘relações’.

D2- “Vendo os professores com 60 ou mais anos ou a 2 ou 3 anos da aposentação, esses estão menos disponíveis para a mudança”.

D2- “Não, não porque é o que eu digo, nós temos um corpo docente bastante envelhecido e não têm formação, são autodidatas”.

D2- “Há um aspeto no perfil do aluno que é a socialização, o espírito crítico, tudo aquilo que está no perfil do aluno, para além das aprendizagem, não se conseguem desenvolver... não estão lá”.

(4) Transformação Pedagógico Didática

As estratégias tiveram que ser adequadas e foram adotadas metodologia ativas, todavia em relação à atividade de projeto ficaram parados ou em *stand by* em virtude da impossibilidade de mobilidade das pessoas.

Em termos de metodologias e estratégias pedagógicas, no primeiro momento de confinamento, começaram por se fazer gravações das atividades que iam circulando pelo grupo de professores. Houve uma mudança de práticas pedagógicas de forma a minimizar as perdas de aprendizagem.

D2- “(...) à boa maneira portuguesa fizeram aquilo que era possível, para não utilizar aquelas palavra que os portugueses utilizam muito que é: “desenrascar” no fundo foi aquilo que nós fizemos”.

D2- “Fazíamos sessões pelo Teams para dar explicação às dificuldades apresentadas. Também o WhatsApp funcionava muito, eram enviadas mensagens e tutoriais a explicar os procedimentos”.

D2- “O ERE permitiu-nos utilizar novas metodologias nas aprendizagens dos alunos o que não significa que tenha havido aprendizagens significativas”.

Em relação ao processo avaliativo, o (D2) entende que foi uma preocupação para os professores. Houve necessidade de se criarem novos instrumentos e princípios orientadores, ainda assim no final do período, a avaliação foi, de algum modo, ambígua.

D2- “O processo de avaliação foi uma dor de cabeça para os professores.”, “(...) foi muito ambíguo, não só para alunos como para professores”.

i) Análise dos temas e categorização – Pós pandemia

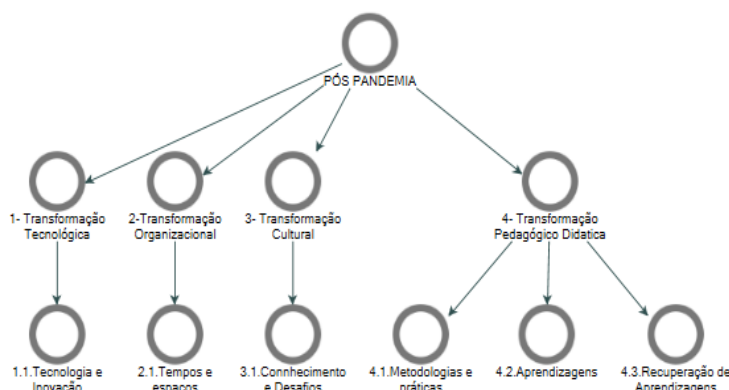


Figura 31. Temas e Categorias Pós pandemia

➤ ‘Pós pandemia’ ostentamos as mesmas quatro dimensões e emergiram 6 categorias:
 (1.1) Tecnologias e Inovação, (2.1) Tempos e Espaços, (3.1.) Conhecimento e Desafios,
 (4.1.) Metodologias e práticas, (4.2.) Aprendizagens, (4.3.) Recuperação de Aprendizagens.

(1) Transformação Tecnológica

Agora, é preciso dar continuidade ao uso das novas tecnologias e pôr em prática a oportunidade que o ERE permitiu em termos de inovação pedagógica e partilha de materiais.

D2- “Temos que ser mais inovadores e pôr em prática esta oportunidades a que nos habituamos e não podemos deixar de usar as novas tecnologias de informação”.

D2- “Continuamos a gostar de utilizar a plataforma para troca d E trabalhos, é um complemento e uma janela de oportunidades”.

(2)Transformação Organizacional

Em termos organizacionais os circuitos, espaços e a disposição das salas voltaram à antiga organização”.

*D2- “A escola em termos de organização espacial
mantem-se na mesma, está igual ao que estava antes”.*

(3)Transformação Cultural

No pós pandemia, verificou-se uma perda de socialização, indisciplina e falta de tolerância dos alunos.

*D2- “Depois da pandemia penso que se desenvolveu uma
cultura mais inclusiva como forma de identificar os alunos
em risco de exclusão e que fizeram menos aprendizagens”.*

*D2-“ O pós pandemia, veio retirar muito à socialização das
crianças, devido ao facto de terem ficado em casa sem contactos
e muitos ficarem entregues a si próprios”.*

(4)Transformação Pedagógico Didática

O (D2) entende que se perderam bastantes aprendizagens e duvida que se venham a conseguir recuperar, mesmo a longo prazo. Ainda assim, estão a implementar o Plano de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola + nas turmas do 2º Ciclo.

*D2- “Relativamente a recuperação das aprendizagens, os departamento
estão a desenvolver atividades inseridas no DL nº 55 de 2018”.*

*D2- “Estão a ser implementadas estratégias adequadas às aprendizagens
realizam-se mais trabalhos em pequenos núcleos e trabalhos de pares”.*

2.2 Grupo Discussão Focalizada Professores

Visualizando a nuvem de palavras (Figura 32) que surgiu do grupo de discussão focalizada aos professores e tendo em consideração as palavras que se reportam à presente investigação destacam-se as palavras [alunos], a palavra [professores] e a palavra [escola], permitindo-nos perceber as preocupações inerentes a cada individuo.

Tabela 31. Frequência de Palavras//P2

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
alunos	6	137	1,95	alunos
pandemia	8	66	0,94	pandemia, pandemias
escola	6	61	0,87	escola
computadores	12	48	0,68	computador, computadores
turmas	6	49	0,56	malta, turma
digital	7	37	0,53	digital
aulas	5	31	0,44	aulas
aprendizagens	13	29	0,41	aprendizagens

Para um melhor entendimento do contexto em que as palavras foram proferidas apresentamos no anexo11 relativo às *Unidades de Significado dos professores em função dos temas e categorias*. Podemos analisar também o número de referências relativo à comunicação de cada participante (professor) no grupo focal, conforme indicado na tabela 29. Destaca-se o participante (P3) com 21 intervenções, seguido dos participantes (P2) e (P8) com 19 intervenções respectivamente.

Tabela 32: Número de Intervenções no GFP

Nome	Arquivos	Referências
P1	1	18
P2	1	19
P3	1	21
P4	1	16
P5	1	16
P6	1	17
P7	1	14
P8	1	19
P9	1	16

Os resultados apresentam-se considerando as percepções dos professores à luz das quatro dimensões da transformação digital consideradas por Figueiredo (2022).

i) Análise dos temas e categorização - Antes da pandemia

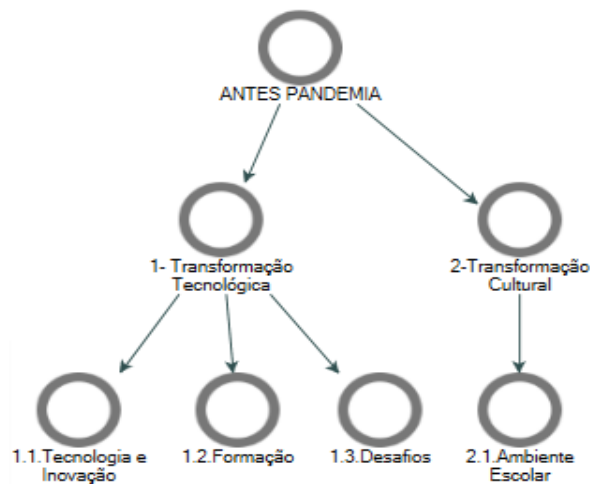


Figura 33-Temas e Categorias Antes da pandemia

‘Antes da pandemia’ apresentamos duas dimensões: (1)Transformação Tecnológica e (2) Transformação Cultural, de onde surgem três categorias: (1.1) Equipamentos , (1.2.) Formação, (1.3.) desafios.Na dimensão cultural apresentamos a categoria (2.1.) Ambiente Escolar.

(1)Transformação Tecnológica

Os professores referem que as práticas pedagógicas, antes da pandemia, eram realizadas de forma mais expositiva (P3), e não havia outra oportunidade (P4). Por vezes, e de forma pontual, alguns docentes usavam os computadores e quadro interativo para desenvolver as tarefas e recorriam às plataformas das editoras, na melhor das hipóteses usavam quadro interativo. A justificação para o não uso destas metodologias, prende-se com a falta de formação.

P1- “Antes não se utilizava os computadores nem as plataformas digitais com tanta frequência. Agora é um bichinho que se enraizou”.

P6- “Antes usávamos só os computadores e quadro interativo, na melhor das hipóteses. As aulas eram mais expositivas”.

P6- “A verdade é que a nossa formação antes da pandemia era para áreas específicas”.

(2) Transformação Cultural

A partilha e cooperação entre os professores não era frequente. Era um trabalho individualizado, cada um por si.

P1- “No antes não se verificava tanta colaboração e partilha de materiais.”

ii) Análise dos Temas e Categorização – Durante a pandemia

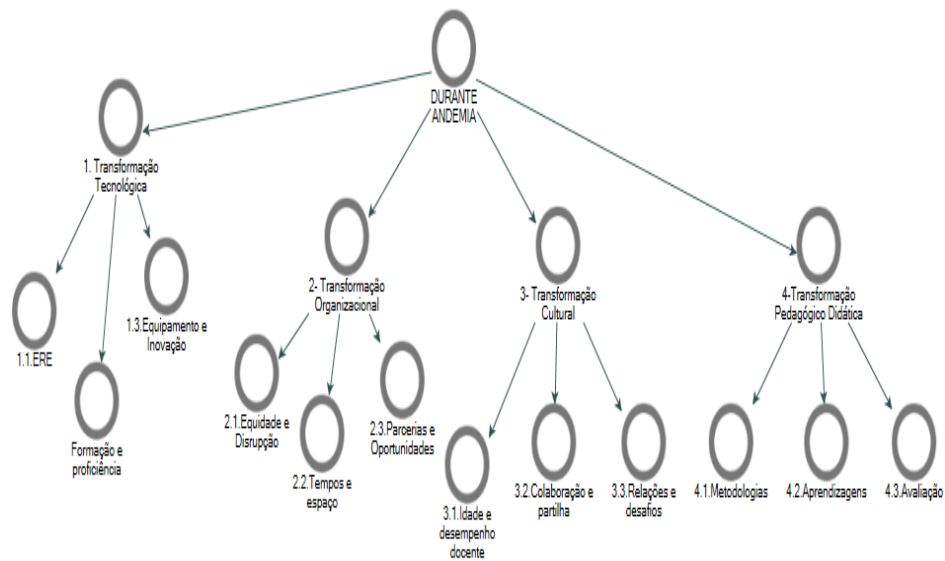


Figura 34-Temas e Categorias Durante a pandemia

‘Durante a pandemia’ apresentamos quatro dimensões: (1) Transformação Tecnológica, (2) Transformação Organizacional, (3) Transformação Cultural e (4) Transformação Pedagógica e surgiram 12 categorias: (1.1.) Ensino Remoto Emergência, (1.2.) Formação e Proficiência, (1.3.) Equipamentos e Inovação, (2.1.) Equidade e Disrupção (2.2) Tempos e Espaços, (2.3) Parcerias e Oportunidades. Na dimensão Cultural surgiram as categorias (3.1.)

Idade e Desempenho docente (3.2.) Colaboração e Partilha, (3.3.) Relações e Desafios. Na dimensão Pedagógico Didática surgem as categorias (4.1.) Metodologias, (4.2.) Aprendizagens, (4.3.) Avaliação.

(1) Transformação Tecnológica

A opinião sobre o ERE não é de todo favorável para os professores, que o consideraram como uma solução de curto prazo, e referiram que a inovação tecnológica jamais pode substituir a inovação pedagógica (P9).

No entender dos professores, foi uma solução para os alunos continuarem a fazer aprendizagens. Professores e alunos, fizeram uso de ferramentas e plataformas que, até à data, nunca tinham utilizado (P6).

P7- “Não. O ERE foi uma solução para os alunos continuarem

a fazer aprendizagens. O presencial sem dúvida”.

P2 – “O ensino remoto não veio substituir o ensino presencial, aliás, a inovação tecnológica jamais pode substituir a inovação pedagógica”.

Houve alguns problemas por falta de meios tecnológicos e insuficiente proficiência digital nos alunos e professores (P5). Estes entendem que a pandemia derrubou o mito de que os alunos dominam as novas tecnologias pois vivem rodeados de equipamentos informático (P9, P3), mas na verdade, sentiram dificuldades para trabalhar com os computadores.

Os professores também consideram que esta mudança já devia ter acontecido e esse foi o aspeto positivo (P8).

P3-Acho que o grande problema é que os alunos entendem mais de redes sociais e jogos eletrónicos”.

P8- “Nós queríamos que isso tivesse acontecido há muito tempo. Os professores e alunos foram obrigados a desenvolverem novas competências”.

(2)Transformação Organizacional

A mudança exigiu uma organização de espaços, tempos e meios. Para os professores, a adaptação a esta mudança foi dolorosa, uma vez que, todos foram apanhados de ‘surpresa’(P3). Não houve computadores para todos, num imediato, e o processo foi muito disruptivo e nada equitativo (P8, P1, P3).

P3- “A pandemia veio acentuar as diferenças culturais entre os alunos e foi muito complicado,(...) nem todos têm as mesmas oportunidades (...)”

P6- “Todos os alunos tiveram acesso aos computadores, é certo que os alunos sem escalão ficaram para o fim. Começaram pelos alunos de escalão A e B”.

Após o primeiro confinamento criaram-se novas regras, horários e circuitos para evitar aglomerados e cumprir com as medidas impostas pela DGS (P3, P1).

Como não há mal que sempre dure, esta foi uma situação de oportunidades (P3), de auxílio dos parceiros escolares e parceiros exteriores à escola, (P8) que cederam materiais e disponibilizaram-se para auxiliar os alunos a trabalhar com os equipamentos informáticos (P1, P3).

P3- “A escola, juntamente com a autarquia tratou de fazer a entrega de computadores aos alunos”.

P8- “ Os professores acordaram para a inovação.Tivemos que aceitar e ultrapassar a ideia do modelo fora de prazo e antiquado”.

(3)Transformação Cultural

O renascer para a partilha foi a mudança mais destacada pelos participantes (P4, P8, P5). Abandonou-se o individualismo e passou a realizar-se uma maior partilha e interação.

Os professores mais idosos mostraram-se resistente à partilha e uso das tecnologias (P2, P9).

O recurso ao digital permitiu um maior contacto entre os encarregados de educação e os diretores de turma, que veio facilitar o trabalho destes (noite e dia) para responder às dúvidas dos pais (P2) e encarregados de educação.

P5- “Como coordenadora dos DT foi um processo complicado, os DT estavam exaustos e não paravam (dia e noite)”.

P9- “Com o digital passámos a ter um maior contacto com os encarregados de educação. De uma forma virtual passámos a entrar na casa uns dos outros”.

P2- “Houve alguma dificuldade em trabalhar com os professores mais idosos que não estavam disponíveis para a partilha”.

(4)Transformação Pedagógico Didática

Durante o período de pandemia adotaram-se novas estratégias de ensino, metodologias ativas, gamificação, ensino invertido e jogos interativos (P2, P3, P1).

Devido à falta de formação, muitos professores tiveram que ser autodidatas (P1).

Os professores também entenderam que os alunos realizaram poucas ou nenhuma aprendizagens (P9) mas foram também testadas competências que jamais seriam verificadas se não fosse o ERE (P7, P9).

Em termos de avaliação, houve necessidade de criar instrumentos e reinventar novas estratégias avaliativas (P8, P9, P7, P6).

Os professores referiram que foi difícil avaliar o raciocínio matemático (P7) e por vezes verificavam que as respostas eram dadas pelos familiares (P4).

P7- “A avaliação online da matemática foi mais difícil, as ciências, nem tanto.”

P9- “Os professores tiveram que se reinventar e criar estratégias, em termos de avaliação e construção de instrumentos avaliativos”.

ii) Análise dos temas e categorização Pós pandemia

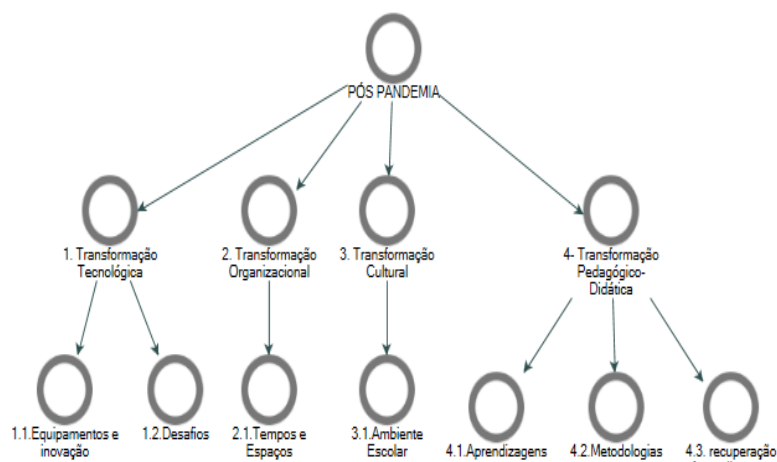


Figura 35. Temas e Categorias Pós pandemia

No período pós pandemia’ ostentamos os mesmos temas e categorias:
 (1.1.)Equipamentos e Inovação, (1.2.) Desafios, (2.1.) Tempos e Espaços, (3.1.) Ambiente Escolar, (4.1.) Aprendizagens, (4.2.) Metodologias, (4.3.) Recuperação de Aprendizagens.

(1)Transformação Tecnológica

Houve uma tomada de consciência das vantagens do digital (P3). Professores e alunos tornaram-se mais proficientes e atualmente fazem um uso mais frequente das plataformas e ferramentas informáticas (P6, P4).

O caminho para um ensino de futuro começa agora a dar os primeiros passos, e os professores começam a tomar consciência da mais valia que são as novas tecnologias. No entanto, também entendem que vão ter que se atualizar.

P6- “Transitou-se para uma cultura escolar mais inovadora e com nova mentalidade para preparar o século XXI”.

P4- “Temos consciência de que fizemos uma autoaprendizagem, autodidatismo, e o uso das novas tecnologias é uma mais valia na educação”.

(2) Transformação Organizacional e (3) Cultural

O trabalho colaborativo continuou e veio para ficar (P7), o ensino tradicional ficará no passado. Os professores estão abertos para um novo ‘mundo’ e práticas de ensino.

Na dimensão organizacional, os horários e espaços voltaram às antigas regras, ainda assim, sempre que é possível, privilegia-se os lugares individualizados.

P7- “O trabalho colaborativo e interdisciplinar manteve-se, de forma mais afinçada”.

P8- “Penso que o modelo de aulas expositivas deixou de fazer sentido. Caiu a “ficha’ aos professores”.

P3- “Os horários, foram adaptados. Neste momento voltámos às práticas antigas”.

(4) Transformação Pedagógico Didática

Ao nível pedagógico, os participantes referem que os alunos não realizaram grandes aprendizagens (P8) e para colmatar essas dificuldades está a ser implementado o Plano de Recuperação de Aprendizagens nas turmas do 2º Ciclo (P1, P5, P9).

Estão a ser adotadas novas metodologias e estratégias, especialmente atividades de projeto e práticas mais inovadoras que apelam à criatividade e pensamento reflexivo, contribuindo para a melhoria motivacional.

P5- “Para recuperar as aprendizagens estamos a fazer coadjuvações e atividades de leitura e escrita.”

P9- “(...) demorei muito tempo nas revisões e tenho feito sistematização de tudo”.

2.3. Grupo Discussão Focalizada Alunos

Visualizando a nuvem de palavras (Figura 36) e considerando as palavras que se reportam à presente investigação, destacam-se as palavras [*alunos*], a palavra [*professores*] e a palavra [*computador*], permitindo-nos perceber as preocupações inerentes a cada indivíduo.

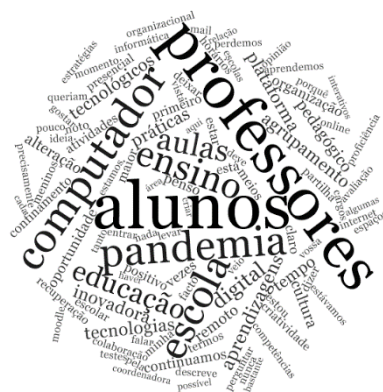


Figura 36: Nuvem de Palavras alunos // C2

Se auxiliarmos com análise da tabela 33 relativa às palavras mais proferidas e que se reportam à presente investigação, encontramos (148) referências relativas à palavra [*alunos*], (138) referências relativas à palavra [*professores*] e (90) referências relativas à palavra [*computador*].

Tabela 33. Frequência de Palavras // A2

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
alunos	6	148	1,91	alunos
professores	11	138	1,78	professor, professora, professoras, professore, professores
computador	10	90	1,16	computado, computador, computadores
pandemia	8	89	1,15	pandemia, pandemias
escola	6	86	1,11	escola
ensino	6	99	0,98	educação, educativa, educativo, , ensino, pedagogicamente
aulas	5	62	0,80	aulas

digital	7	39	0,50	digital
aprendizagem	13	33	0,42	aprendizagens
agrupamento	11	31	0,40	agrupamento, agrupamentos, reunião
práticas	8	31	0,40	experiência, experiências, prática, práticas, práticos
tecnológicos	12	31	0,40	tecnológica, tecnológicas, tecnológico, tecnológicos
plataforma	10	30	0,39	plataforma, plataformas
tecnologias	11	29	0,37	tecnologia, tecnologias
tempo	5	28	0,36	tempo, tempos
pedagógico	10	26	0,33	pedagógica, pedagógicas

Se analisarmos o (anexo 12) relativo às unidades de significado de cada participante em função dos temas e categorias, verificamos a contribuição que cada participante teve em cada tema e dimensão.

As palavras mais significativas foram objeto de uma pesquisa de texto, para melhor entendermos o seu enquadramento, a tabela 34 indica-nos o número de intervenções realizadas pelos alunos. Destaca-se o participante (A1) com (23) intervenções, seguido dos participantes (A2) e (A4) com 22 intervenções respetivamente.

Tabela 34: Número de intervenções no GFA

Nome	Arquivos	Referências
A1	1	23
A2	1	22
A3	1	20
A4	1	22
A5	1	15
A6	1	15
A7	1	10
A8	1	7
A9	1	8

Os resultados apresentam-se considerando as percepções dos alunos face às vivências em contexto escolar durante os temas:

‘Antes da pandemia’, ‘Durante a pandemia’ e ‘Pós pandemia’ e continuamos a seguir as quatro dimensões da transformação digital consideradas por Figueiredo (2022) como temos vindo a fazer ao longo do estudo.

➤ ‘Antes da pandemia’ apresentamos duas dimensões:

(1) Transformação Tecnológica e (2) Transformação Cultural, de onde surgem três categorias: (1.1) Equipamentos, (2.1.) Práticas e (2.1.) Ambiente Escolar.

i) Análise dos Temas e Categorização - Antes da pandemia

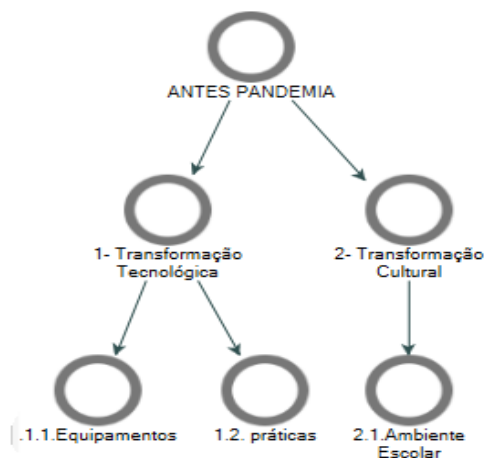


Figura 37: Temas e Categorias Antes da pandemia

(1) Transformação Tecnológica e Cultural

Para os alunos, o uso dos instrumentos tecnológicos era uma prática, não muito comum, antes da pandemia. Só a professora tinha computador (A6).

Os participantes referem que utilizavam essencialmente a escola virtual (P3), e o acesso à internet não era o melhor (A2, A1).

As práticas pedagógicas eram essencialmente expositivas. O professor era o transmissor do conhecimento e os alunos ouviam, só falavam quando solicitados (A9, A4).

Referem que o trabalho realizado antes da pandemia era melhor porque estavam todos juntos, trocavam ideias e ajudavam-se mutuamente (A2).

A9- “Antes a professora falava e nós ouvíamos, mas agora fazemos trabalhos de par ou de grupos”.

A1- “Antes da pandemia eram sempre igual as aulas”.

A6- “Antes só a professora é que usava o computador. Agora não é só a professora, nós também usamos o computador, tablet ou telemóvel”.

➤ ‘Durante a pandemia’ apresentamos as mesmas dimensões e criaram-se 10 categorias: (1.1.) Ensino Remoto Emergência, (1.2.) Equidade e Parcerias, (1.3.) Equipamentos e Proficiência, (2.1.) Tempos e Espaços, (2.2) Desafios e Disrupção. Na dimensão Cultural surgiram as categorias (3.1.) Ambiente Escolar (3.2.) Desempenho dos professores, na categoria relativa à Transformação Pedagógico Didática surgem as categorias (4.1.) Metodologias, (4.2.) Aprendizagens e (4.3.) Avaliação .

ii) Análise dos temas e categorização – Durante a pandemia

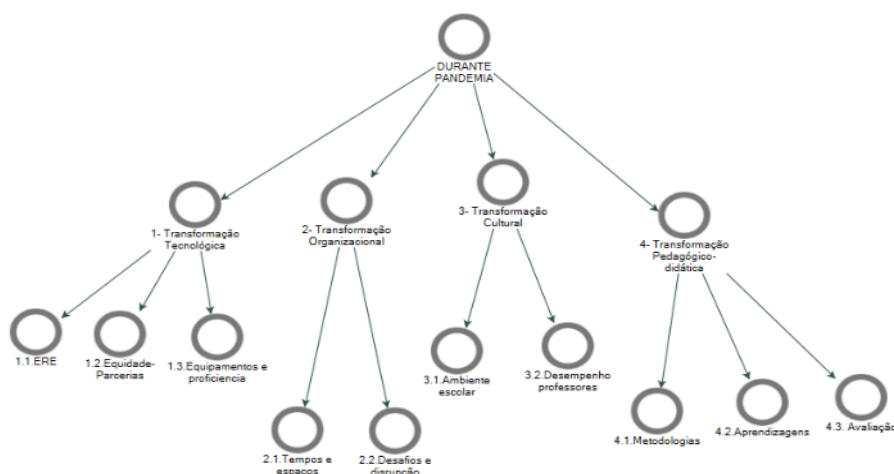


Figura 38: Temas e Categorias Durante pandemia

(1) Transformação Tecnológica

No que concerne aos uso dos meios e equipamentos tecnológicos, o ERE trouxe alguns constrangimentos e não substituíram o ensino presencial (A2).

Não foi eficaz para se fazerem aprendizagens (A1). No entender dos participantes foram muitos os desafios e constrangimentos encontrados. Os alunos referenciam ter sido uma desordem (A2), falta de equidade e proficiência digital por parte dos alunos e dos professores (A1, A2, A3, A8). Houve necessidade de os pais estarem permanentemente a auxiliar os filho, porque tambem, estes estavam em casa em teletrabalho (A6, A3, A4).

A4- “Eu partilhava o computador com a minha mãe. Quando ela estava de folga eu usava o computador. Quando a minha mãe trabalhava em casa eu tinha que vir para a escola”.

A6- “Os meus pais já estavam cansados de estar sempre a estudar comigo”.

A3- “Não resultou, porque ninguém estava à vontade a dar as aulas”.

Houve dificuldades em trabalhar com as plataformas, salvo raras exceções em que os pais ajudaram..

A2- “Foi uma grande confusão no início, não sabíamos com que plataformas íamos trabalhar”.

Apesar do auxílio dos parceiros e das autarquias em dotar todos os alunos com equipamentos informáticos (A2), o processo não foi equitativo, todavia os participantes referem que alguns alunos não quiseram aceitar os computadores (A3)

A1- “Não tiveram todos computado porque havia famílias com vários filhos e não havia equipamentos para todos”.

A2- “Não conseguiu substituir porque, nós não aprendíamos muito bem.

A3- “A escola dava os computadores, mas alguns meninos não os quiseram com medo de os estragar”.

(2) Transformação organizacional

Em termos de espaços e horários, os alunos referem que na altura frequentavam o 1º Ciclo, mas parece-lhes que o agrupamento não se organizou bem porque os computadores demoraram a ser entregues (A8), uma vez que a sua entrega realizou-se a partir dos alunos com escalões (A) e (B). Na cantina também só podiam estar 2 ou 3 alunos (A7).

A8- “Alguns amigos meus tiveram os computadores muito tarde.”

(3) Transformação Cultural

Os participantes referem ter sido uma desordem (A2).

Tornou-se mais complicado para os professores darem aulas. Os alunos sentiram que não estavam à vontade e perdiam muito tempo para iniciar as sessões (A3, A2, A4).

*A3- “Acho que era mais difícil para os professores
Com o computador”.*

*A4- “A matéria não era explicada como deve ser.
As vezes não percebíamos bem outras vezes sim”.*

(4)Transformação Pedagógico Didática

Em termos metodológicos, os participantes referem que o ERE foi pior porque não percebiam o que o professor explicava (A6), às vezes recorriam ao *WhatsApp* para receber os trabalhos, pois não tinham acesso a rede de Internet e utilizavam dados móveis pessoais (A5, A6). O recurso à fotografia para envio das tarefas também foi frequente (A3). Neste processo, as aprendizagens ficaram aquém do desejado. Aprendeu-se muito a manusear os equipamentos e pouco em termos pedagógico didáticos (A4) porque a plataforma não estava disponível o tempo suficiente para tirarem dúvidas (A7).

A4- “Não era a mesma coisa como se fosse o ensino presencial.

*Aprendíamos coisas sobre as tecnologias para fazermos as
aulas online, mas não aprendíamos o que devíamos aprender”.*

*A1- “Não conseguiram substituir o ensino presencial porque fazia
diferença, saía de lá com as ideias baralhadas. Era muito confuso”.*

*A8- “Todos queriam falar e tínhamos que falar alto para se
conseguir perceber e entender bem a matéria”.*

*A7- “Os professores antes de concluírem as aulas não nos
davam tempo para fazer perguntas e tirar dúvidas”.*

Em relação à avaliação, foi um processo duvidoso e dubio pois os familiares assistiam às aulas *online* e faziam os trabalhos dos alunos. Os alunos referem que as notas não foram verdadeiras” (A6, A7, A1).

A6 “ As nossa notas durante o COVID não eram verdadeiras”.

*A7 “Os testes, alguns eram feitos com ajuda dos irmãos ou
da família, eu tinha a minha irmã comigo”.*

iii) Análise dos temas e categorização –Pós pandemia

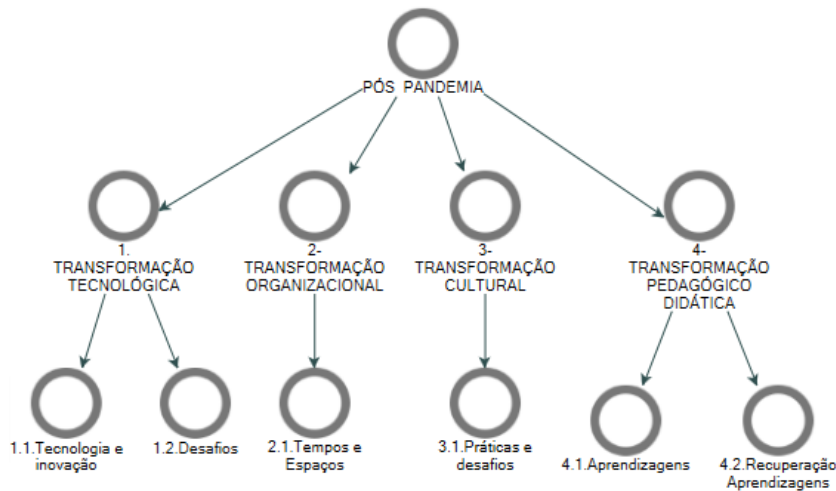


Figura 39: Temas e Categorias Pós pandemia

No ‘Pós pandemia’ ostentamos as mesmas quatro dimensões e 6 categorias:

(1.1.) Técnologias e Inovação, (1.2.) Desafios, (2.1) Tempos e Espaços, (3.1.) Práticas, (4.1.) Aprendizagens, (4.2.) Recuperação de Aprendizagens.

(1)Transformação Tecnológica

Os alunos nesta altura já todos (quase todos) têm equipamentos, são mais proficiêntes e realizam atividades com recursos ao digital, o que torna as aulas mais interativas (A4, A5, A6).

A5- “Aprendemos coisas novas. A mexer com outros equipamentos que não mexíamos antes”.

(2) Transformação Organizacional e Cultural

Em termos de tempos e espaços voltaram a ter intervalos e já se juntam de novo na cantina (A7).

(4)Transformação Pedagógico Didática

Relativamente às aprendizagens, não sortiu efeito porque os alunos ficavam confusos e não podiam tirar dúvidas.Todos falavam em simultâneo e ninguém se entendia (A8). O ERE não conseguiu substituir o ensino presencial (A1, A2).

Passaram a realizar metodologias de ensino mais interativas (A8) como a gamificação e atividades de projeto na biblioteca escolar. Fazem mais jogos didáticos e as aulas são mais dinâmicas (A1, A2). Em termos de recuperação de aprendizagens está a ser implementado o Plano de Recuperação de Aprendizagens 21 / 23 Escola +.

A1- “ *Não se aprendia no ensino remoto, só brincavam.*”

2.4. Inquérito por Questionário

No contexto (2), foi realizado um inquérito aos professores do 2º Ciclo do EB por se localizar geograficamente mais distante da área de residência da investigadora e por se tornar, economicamente mais dispendioso no deslocamento ao agrupamento.

Para além da localização geográfica relativamente à residência da investigadora também considerámos a dimensão do contexto, trata-se de um mega agrupamento, pois possui um elevado número de professores, de onde poderíamos obtermos um maior número de respondentes, tornando a amostra mais significativa e constituindo a nossa recolha de dados mais robusta.

Finalmente, pela amizade que une a diretora e a investigadora, permitindo uma maior agilidade no processo de envio e divulgação dos inquéritos por questionário.

Como procedimentos, adaptámos um Guião do Inquérito por Questionário (ver anexo 27), que já tinha sido validado num anterior estudo realizado pela investigadora. Foi adaptando de Habermas (1984) e *Lazarsfeld* que designou a análise dos inquéritos como uma “construção de índices, que constituem os dados de onde se procura extrair conclusões de fundo. A importância deste género de trabalho é que ele obriga a uma certa clareza e a uma certa precisão que seria impossível atingir de outro modo” (Lazarsfeld, 2015, p.30).

Esta investigação teve como principal objetivo: perceber as práticas do ensino remoto, durante e após o período de pandemia pela COVID-19 e perceber a evolução dos resultados escolares, dos alunos do 2º Ciclo, considerando as estratégias e abordagens decorrentes da recuperação de aprendizagens, com recurso ao “Plano de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola +” no contexto da Educação Básica.

Pretendeu-se conhecer as percepções dos professores do 2º Ciclo do Agrupamento X, no que diz respeito às práticas pedagógicas e tecnológicas, modos de organização, cultura escolar em sala de aula no período pós-pandemia. Deste modo poderemos fazer uma triangulação dos dados de uma forma mais robusta e responder às nossas questões de investigação.

Assim, sustentados pelas três perspetivas construímos o inquérito por questionário que aplicámos junto dos professores do 2º Ciclo do Ensino Básico entre o dia 25 fevereiro de 2023 e o dia 3 de março de 2023 e do qual obtivemos 52 respondentes (anexo 28).

- Na dimensão relativa à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos

Verificámos que (75%) dos respondentes são do sexo feminino e (25%) do sexo masculino. (32,7%) referem que estão a lecionar no agrupamento há 10 ou mais anos, (50 %) nos últimos 3 e 5 anos e (17,3%) não se aplica.

Qual o seu género:

52 respostas

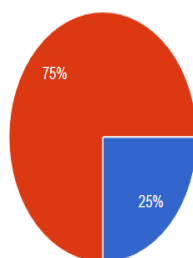
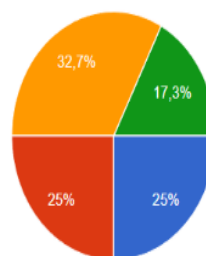


Gráfico 10: Género dos Participantes

52 respostas

● Masculino
● Feminino
● Prefiro não dizer

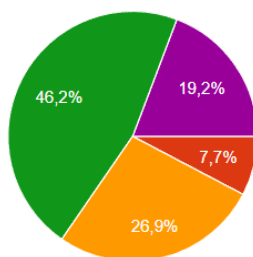


● Últimos 3 anos
● Últimos 5 anos
● Últimos 10 anos
● Não se aplica

Gráfico 11: Tempo no Agrupamento

- Na dimensão relativa à Interação Relacional e Regulação obtivemos 52 respostas.

Em relação ao clima relacional e motivacional para as aprendizagens, (46,2%) referem que, com frequência estabelece um ambiente descontraído e de diálogo antes do início da aula, (26,9%) consideram que, só às vezes o fazem e (19,2%) refere que muitas vezes estabelecem um ambiente descontraído.



● Nunca
● Raramente
● Às vezes
● Frequentemente
● Muitas Vezes

Gráfico 12: Clima Relacional e Motivacional

- Na dimensão relativa aos processos e práticas obtivemos 52 respostas.

(69,2%) dos respondentes entendem que o ensino remoto de emergência não conseguiu substituir o ensino presencial, já (30,8%) entendem que conseguiu substituir o ensino presencial.

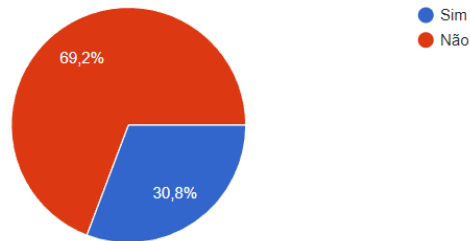


Gráfico 13: Ensino Remoto de Emergência // Ensino Presencial

Os motivos abaixo elencados referem-se à ineficácia do ERE sentida pelos docentes:

- Desmotivação e falta de relacionamento entre os alunos;

R- *“Desmotivação dos alunos para a escola, faltaram as relações.”*

R- *“A falta de acesso à Internet.”*

R- *“Principalmente, porque a presença física e o aspeto afetivo não são substituíveis”.*

R- *“O feedback não é dado da mesma forma, mesmo os alunos tendo a camara ligada”.*

-Falta de contacto com a escola.

R- *“Embora o contacto com o professor fosse de forma remota, foi possível continuar a ensinar e manter o contacto com a escola”*

R- *“Nada substitui o ensino presencial, o contacto direto, os olhares dos alunos”.*

- Questões tecnológicas e equitativas

R- *“Nem todos os alunos compareçam ou participavam, por questões técnicas, (falta de rede ou outros...”*

R- *“Porque não foi um processo equitativo. Não houve pleno acesso aos meios tecnológicos”.*

R- *“Nem todos os alunos tinham acesso à internet, desigualdades, falta de equidade”*

-Aprendizagens

R- *“Porque o presencial permite consolidar melhor as aprendizagens.”*

R- *“No online nem os alunos se viam por vezes. O ideal seria o híbrido”*

R- *“Porque o presencial faz muita falta para consolidar aprendizagens”*

R- *“Os meios digitais foram uma solução provisório, para evitar a falta de*

contacto com a escola. Não podemos falar em aprendizagem significativas”

- Feedback

R- “Porque não há um feedback das aprendizagens realizadas por falta de tempo.

- Na dimensão relativa à percepção e desempenho das tarefas:

- **ao nível tecnológico**

Relativamente às plataformas / ferramentas tecnológicas e aplicações informáticas que mais utilizaram referiram:

- o Kahoot (63,5 %), Microsoft Teams (61,5%), Google Meet (36,5%) e Mentimeter (32,7%).

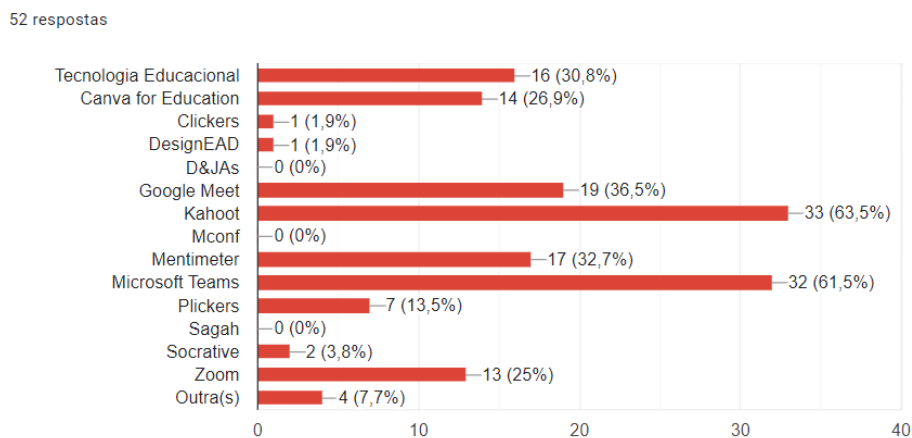


Gráfico 14. Plataformas / ferramentas tecnológicas mais usadas

- **Nível Organizacional**

Os respondentes referem que o agrupamento se organizou favoravelmente no que diz respeito à implementação do ensino remoto de emergência (98%) e (2%) refere que não.

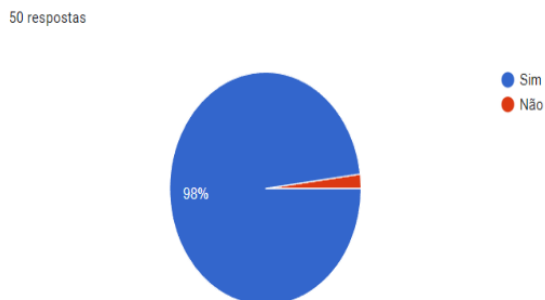


Gráfico 15: Modelo Organizacional

Também entendem que o princípio educativo que, emergiu como 'lição aprendida' e que hoje é mais utilizada nas escolas foram a:

Colaboração, com (44,2%) de respostas favoráveis (28,8%) considera a inovação e (15,4%) considera a capacidade de adaptação.

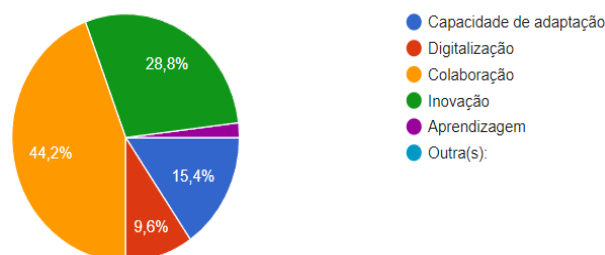


Gráfico 16 Lições Emergentes do período pandêmico

• Nível Cultural

Relativamente à dimensão Cultural consideram que a inovação 42,3% foi a prática cultural mais fortemente implementada, seguida do Currículo Escolar 25% e a multiculturalidade 11,5%.

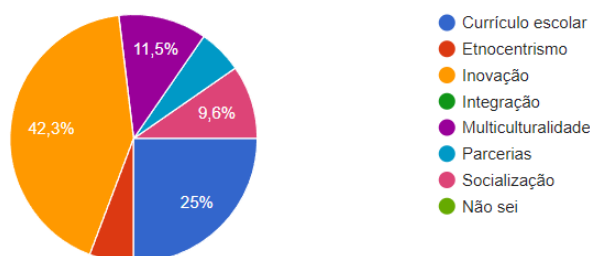


Gráfico 17: Modelo Cultural

• Nível Pedagógico Didático

(46,2%), dos respondentes referiu que se sente frequentemente preparado para desenvolver dinâmicas pedagógicas inovadoras, 34,6% às vezes e muitas vezes 19,2%.

Destas dinâmicas pedagógicas, as plataformas / ferramentas que mais utilizaram foram *Design Thinking* – (trabalho colaborativo na resolução de problemas) 59,6%, aprendizagem baseada em equipas - (ambiente cooperativo na resolução de problemas) 55,8% e aprendizagem baseada em projetos (problema aberto e procura de uma solução em equipa) 44,2%.

52 respostas

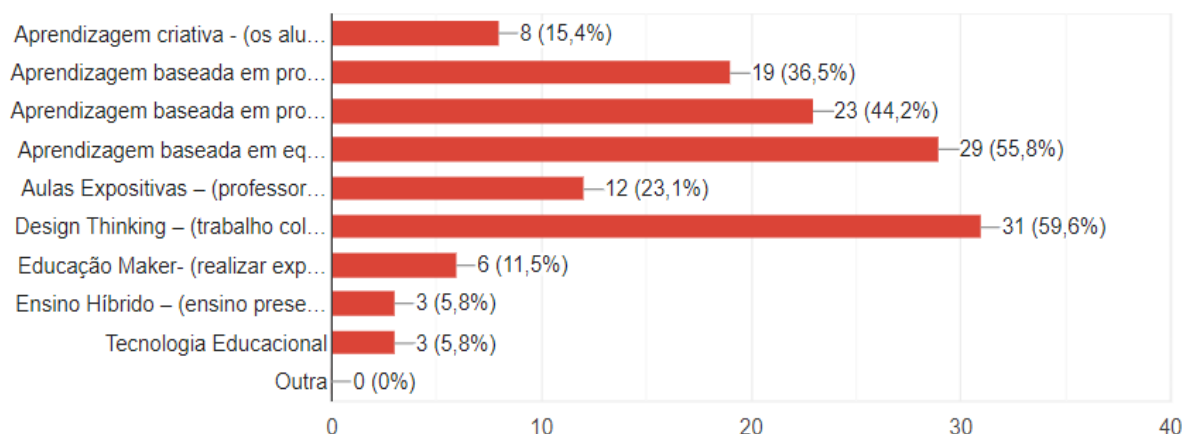


Gráfico 18: Metodologias Ativas mais utilizadas

- Análise de tarefas:

Os inquiridos consideraram que o Plano de Recuperação 21|23 Escola+ com vista à recuperação das aprendizagens ao nível do 2º Ciclo se revelou eficaz com 94,2% de respostas favoráveis e 5,8% considerou que não foi eficaz.

52 respostas

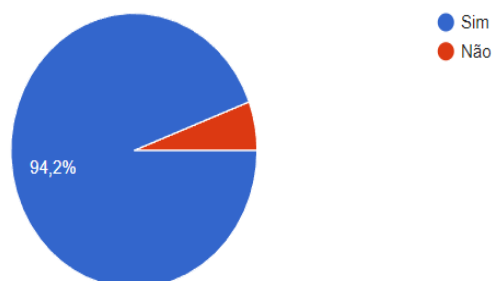


Gráfico 19: Eficácia do Plano de Recuperação 21|23 Escola+

No campo de ação do Plano de Recuperação das Aprendizagens, indicam as seguintes práticas pedagógicas como as mais recorrentes:

-Mentorias e tutorias. Atividades de Projetos.

“Os alunos realizaram mais trabalhos de projeto”.

“Trabalho de projetos, mentorias e coadjuvação”.

“Sim, permite inventar novas atividades através do projeto”.

-Trabalho colaborativo e flexibilização do currículo.

- *“Há um trabalho mais individualizado e colaborativo”.*
- *“Trabalho mais individualizado e flexibilização do currículo”.*
- *“Através de uma avaliação diagnóstico e flexibilizando o currículo, para potencializar as aprendizagens dos alunos”.*
- *“O trabalho colaborativo e de partilha aumenta a motivação e criatividade dos alunos”.*

Quando questionados relativamente aos eixos de atuação que mais utilizam nas práticas letivas, obtivemos 73,1% respondentes a utilizar o eixo Ensinar e Aprender, 17,3% o eixo Conhecer e Avaliar e 5,8% utiliza o terceiro eixo, apoiar as Comunidades Educativas.

52 respostas

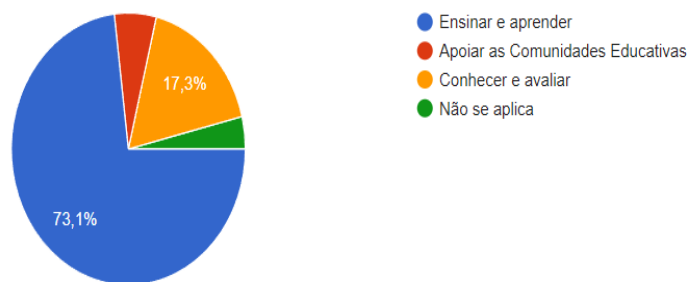


Gráfico 20: Eixos de Atuação do Plano de Recuperação 21|23 Escola+

2.5. Discussão dos Resultados Contexto 2

Da entrevista semiestruturada ao diretor e *focos group* a professores e alunos, surgiram três nuvens com as palavras mais proferidas de uma forma mais significativa que foram objeto de pesquisa de texto, localizando as referências em que essas palavras foram utilizadas e referenciadas de acordo com as respetivas Unidades de Significado em função dos temas e categorias.

Se auxiliarmos com análise da tabela de palavras mais frequentes tabelas 8, 17, 19 (palavras mais frequentes) permite-nos, perceber os seguintes resultados totais; (332) referências relativas à palavra [*alunos*], (301) referências relativas à palavra [*professores*] e (189) referências relativas à palavra [*pandemia*].

Para procedermos a uma consulta mais aprofundada da análise das palavras mais significativas e mais frequentes no discurso dos participantes podemos auxiliar com os anexos (10 a 18).

No período antes da pandemia, e ao nível da dimensão tecnológica, percecionamos que os equipamentos informáticos eram obsoletos e lentos, ainda utilizam o *Windows* 2005 e os computadores, ainda são os fornecidos pelo *E- Escola* (D2).

O agrupamento já possuía alguns equipamentos, todavia era pouca a sua utilização, uma vez que os professores e os alunos eram pouco proficientes com o digital (D2, P3, A2, A1).

Os alunos também não tinham computador em casa, nem era usual a sua utilização em contexto de sala de aula. Assim, as práticas pedagógicas eram essencialmente expositivas (P3, P4, A9, A4). Ainda, assim, referem que o trabalho realizado antes da pandemia era melhor. Estavam todos juntos, trocavam ideias e ajudavam-se mutuamente (A2).

Alguns professores já tinham realizado alguma formação na área das TIC, mas não a suficiente, nem específica para o problema que se viveu (D2, P6). De uma forma pontual, alguns docentes usavam os computadores e quadro interativo (esporadicamente) para desenvolver as tarefas e recorriam à escola virtual, na melhor das hipóteses (P1, P2, P6, A3, A9). A justificação para o uso destas metodologias básicas prende-se com a falta de formação (P6).

Numa vertente cultural, a partilha e colaboração entre professores realizava-se através de grupos fechados (P1). Havia mais tolerância, respeito e receptividade por parte dos alunos.

Durante o período de pandemia, foram fornecidos dispositivos digitais a quase todos os alunos para colmarem as carencias. Todavia, muitos não quiseram aceitar (D2). Em relação às novas técnicas “tapou-se o sol com a peneira” (D2). O problema da formação dos professores e da proficiência com o digital, foi também uma grande preocupação (D2). Ainda assim a renovação do parque informático foi um despertar para a inovação (D2). Durante este período crítico, muitos professores entraram em desespero e inicialmente foi o ‘*salve-se quem puder*’ (D2).

Este agrupamento é um contexto mega agrupamento, com muitos atores educativos (alunos e professores) e houve dificuldade em pôr toda a comunidade escolar a utilizar a mesma plataforma (D2).

Derrubou-se também o mito de que os alunos dominam as novas tecnologias, vivem rodeados de equipamentos informático (P9, P3), mas sentiram dificuldades para trabalhar com os

computadores. Os participantes entendem que esta mudança já devia ter acontecido e esse foi uma das oportunidades surgidas da pandemia (P8).

Relativamente à implementação do ERE, foi um processo que se realizou de uma forma muito rápida e disruptiva, para o qual ninguém estava preparado, nem em termos de saúde pública, em termos pessoais, nem profissionalmente. Não foi, favorável para os professores que o consideraram como uma solução de curto prazo. Não foi um processo equitativo e toda a comunidade foi forçada a reagir num imediato para minimizar as perdas de aprendizagens e manter o contacto com a escola (A2, A1, A3, A8).

(69,2%) dos respondentes ao inquérito por questionário entendem que o ensino remoto de emergência não conseguiu substituir o ensino presencial já (30,8%) inquiridos entendem que sim. As justificações apresentadas pelos professores referem sobretudo a: “desmotivação dos alunos para a escola, faltaram as relações”, “a falta de acesso à Internet”, “(...) porque não há um feedback das aprendizagens”, “não houve pleno acesso aos meios tecnológicos”, “o presencial permite consolidar melhor as aprendizagens”.

Ficou evidente que a inovação tecnológica jamais poderá substituir a inovação pedagógica (P9, P2) e no entender dos participantes, foi uma solução para os alunos continuarem a fazer aprendizagens (P7) e usar as ferramentas e plataformas tecnológicas que, até à data, nunca tinham utilizado (P6).

Ainda assim foi uma oportunidade e um complemento para as práticas pedagógicas (D2). Não substituí, de forma alguma o ensino presencial, devido à falta de afetos e socialização entre os pares ainda assim, os alunos foram bastante criativos em diferente múltiplos cenários (P5, P7). Não nos podemos esquecer das oportunidades que se poderão abrir em cada escola e os AE dependem das possibilidades e capacidades que existam para as identificar, analisar e aproveitar do melhor modo.

Ao *nível organizacional*, houve necessidade de organizar tempos e espaços através da criação de bolhas. Houve mudanças nas salas de aula, cantina, ginásio. Nos horários, houve um desfasamento (D2).

Para que todos os alunos tivessem equipamentos, mantiveram contacto os parceiros escolares, sobretudo autarquia e DGeT (D2,P8, P1, P3) que cederam equipamentos informáticos e disponibilizaram-se para auxiliar os alunos com recursos humanos (P1, P3).

Não houve computadores para todos, num imediato, e o processo não foi equitativo (D2, P8, P1, P3), prejudicando os alunos mais vulneráveis e sem retaguarda familiar. Portanto, os alunos referem que o agrupamento não se organizou bem porque os computadores demoraram a ser entregues (A8).

Na dimensão cultural, houve necessidade de muita comunicação, colaboração e partilha entre os professores. O renascer para a partilha foi a mudança mais destacada. Os professores mais idosos não estiveram tão disponíveis e mantiveram-se, de algum modo, mais resistentes face à utilização dos meios informáticos (D2, P2, P9).

Os alunos referem que se tornou complicado para os professores darem aulas. Sentiram que não estavam à vontade e perdiam muito tempo para iniciar as sessões (A3, A2, A4). Foi, segundo os alunos, “uma grande confusão”.

Em termos pedagógico didático, foram adequadas estratégias e adotadas metodologia ativas, gamificação e ensino invertido, jogos interativos etc. (P2, P3, P1). Muitos professores tiveram que ser autodidatas (P1, D2). Num primeiro momento, começaram por se fazer gravações das atividades que iam circulando pelo grupo fechados de professores. Os alunos referem que o ERE foi pior porque não percebiam o que o professor explicava ou dizia (A6). Às vezes recorriam ao WhatsApp para receber os trabalhos pois não tinham acesso a rede de Internet (A5, A6). O recurso à fotografia para envio das tarefas também foi muito frequente, principalmente nos primeiros tempos (A3). Neste período, as aprendizagens ficaram aquém do desejado.

Aprendeu-se muito a manusear os equipamentos e pouco em termos pedagógico didáticos (A4) porque a plataforma não estava disponível tempo suficiente para tirarem dúvidas (A7). Houve uma tentativa de mudança de práticas pedagógicas para minimizar as perdas de aprendizagem (D2). Em termos do processo avaliativo, foi uma preocupação para os professores. Houve necessidade de se criarem novos instrumentos e princípios orientadores, ainda assim, no final do período a avaliação foi de algum modo, ambigua. (D2, P8, P9, P7, P6). Os participantes (alunos) entendem que as notas não corresponderam às aprendizagens realizadas (A6, A7, A1).

No pós pandemia, deu-se continuidade ao uso das novas tecnologias e tentou implementar-se novas práticas que surgiram como oportunidade do ERE. Mantêm-se, de forma mais visível as relações de partilha e colaboração de materiais entre professores. Os alunos já todos (quase todos) têm equipamentos (kit tecnológico), são mais proficientes e realizam atividades com recursos ao digital, o que torna as aulas mais interativas (A4, A5, A6).

Dos respondentes ao inquérito por questionário, (46,2%) sentem-se frequentemente preparados para desenvolver dinâmicas pedagógicas inovadoras e (34,6%) só às vezes o fazem.

As ferramentas / plataformas que têm usado com mais frequência são: o *Design Thinking* – (trabalho colaborativo na resolução de problemas (59,6%), aprendizagem baseada em equipas - (ambiente cooperativo na resolução de problemas) (55,8%), aprendizagem baseada em projetos - (problema aberto e procura de uma solução em equipa) (44,2%).

Com a pandemia houve uma tomada de consciência das vantagens do digital (P3), professores e alunos tornaram-se mais proficientes e atualmente fazem um uso mais frequente das plataformas e ferramentas informáticas (P6, P4). Começa agora a dar-se os primeiros passos para uma mudança direcionada para o século XXI. Os professores tomam consciência da mais valia que são as novas tecnologias, no entanto, também consideram que vão ter que se atualizar nesse sentido e fazer mais formação (P4, P6, P3).

Em termos organizacionais os circuitos, espaços e disposição das salas voltaram à antiga organização (D2, A1, A2). Em termos de horários e espaços voltaram as regras em vigor antes da pandemia. Ainda assim, sempre que é possível mantêm os alunos em mesas individuais (P4, P6, P3).

(98%), dos respondentes ao inquérito referem que o contexto 2 se organizou favoravelmente no que diz respeito à implementação do ensino remoto de emergência.

Numa dimensão cultural, o trabalho colaborativo continuou e veio para ficar (P7), o modelo expositivo ficará no passado e está aberto um novo ‘mundo’.

Dos respondentes ao inquérito, o aspeto cultural clarificou a ideia de colaboração docente aplicada à flexibilidade curricular com opinião favorável de (80,8%) dos respondentes. O uso de computadores (59,6%), a implementação de projetos curriculares inovadores (55,8%), a inovação (42,3%) foram as principais mudanças implementadas na dimensão tecnológica e cultural, seguida do Currículo Escolar e Multiculturalidade com (11,5%).

Ainda, em relação ao modelo cultural, houve uma perda de socialização por parte dos alunos e aumentou a indisciplina e intolerância na escola por parte dos alunos (D2). Como lições apreendidas de forma mais emergente, os respondentes referiram: a colaboração, com (44,2%) inovação com (28,8%) e a capacidade de adaptação (15,4%).

(69,2%) dos respondentes referem que o ensino remoto de emergência não conseguiu substituir o ensino presencial, e (30,8%) dos respondentes entendem que conseguiu substituir o ensino

presencial. Das 45 justificações apresentadas referem que o Ensino Remoto Emergência conduziu à desmotivação dos alunos, houve falta de acesso à internet, a falta de contacto com a escola, com os colegas e professores, houve muitas desigualdades sociais e falta de equidade, , sobretudo para os alunos da educação inclusiva (DL nº54 / 2018), falta de feedback às tarefas e a não consolidação dos conteúdos.

Ao nível das práticas pedagógicas, os professores entenderam que os alunos realizaram poucas ou nenhuma aprendizagem (P8, P9), todavia foram testadas competências que jamais seriam verificadas se não acontecesse o ERE (P5, P7, P9).

Em termos de aprendizagens não realizadas, a diretora duvida que se venham a conseguir recuperar essa aprendizagens perdidas, mesmo a longo prazo. Ainda assim, estão a implementar o Plano de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola + nas turmas do 2º Ciclo (D2, P1, P5, P9, A8).

Dos respondentes ao inquérito por questionário, (94,2%) dos respondentes mencionou que o Plano de Recuperação 21|23 Escola+ com vista à recuperação das aprendizagens se revelou eficaz e as estratégias que estão a utilizar são sobretudo um trabalho de: Mentoria e tutorias”, “flexibilidade das tarefas”; “atividades de motivação e individuais para a aprendizagem”, “trabalho de projeto e trabalho pares”, “trabalho de projetos, mentorias e coadjuvação”.

Relativamente aos eixos de atuação que mais utilizam; (73,1%) consideraram o Eixo 1. Ensinar e Aprender (17,3%), o Eixo 2 Conhecer e avaliar e (5,8%) o Eixo 3. Apoiar as Comunidades Educativas.

3. Apresentação dos Resultados - Contexto 3

3.1. Entrevista Semiestruturada ao diretor

Da entrevista semiestruturada ao diretor, obtivemos a representação visual de uma nuvem de palavras cujo *layout* aleatório dos termos mais relevantes apontam para os [*alunos*], [*escola*] e [*problemas*].

Se auxiliarmos com análise da tabela de palavras mais frequentes (Tabela 35) que se reporta à presente investigação encontramos (32) referências relativas à palavra *alunos*, (25) referências relativas à palavra *escola* e (19) referências relativas aos *problemas*.



Da consulta de texto comprovamos que, o número de palavras mais significativas, foram objeto de uma pesquisa aprofundada cujo entendimento e enquadramento, se pode observar no anexo 13.

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
alunos	6	32	2,19	alunos
escola	6	25	1,71	escola
professores	11	18	1,23	professor, professores
pandemia	8	14	0,96	pandemia
escolas	7	11	0,75	escolas
digital	7	10	0,68	digital
aprendizagens	13	7	0,48	aprendizagens
pedagógico	10	7	0,48	pedagógica, pedagógico
computador	10	6	0,41	computador, computadores
cultura	7	6	0,41	cultura
remoto	6	6	0,41	remoto
aprendem	8	5	0,34	aprendem

entrevista	10	5	0,34	entrevista
recuperação	11	5	0,34	recuperação, recuperar
tecnologias	11	5	0,34	tecnologias

Os resultados apresentam-se considerando as percepções do diretor e face às vivências ocorridas em contexto escolar durante os temas: ‘Antes da pandemia’, ‘Durante a pandemia’ e ‘Pós pandemia’ e à luz das dimensões definidas pelo António Dias de Figueiredo.

➤ **Análise dos Temas e Categorização – Antes da pandemia**

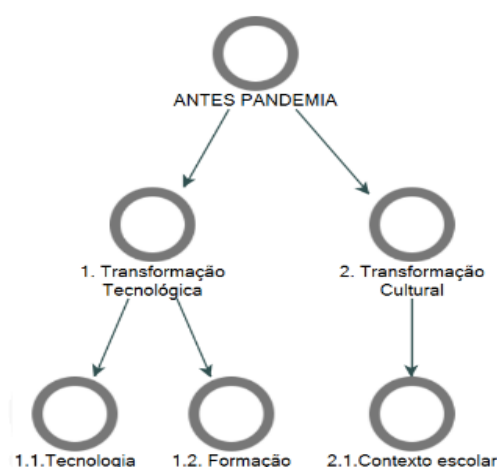


Figura 41. Temas e Categorias Antes da pandemia

➤ Antes da pandemia’ apresentamos duas dimensões: (1) Transformação Tecnológica, de onde emergiram duas categorias: (1.1) Tecnologia, (1.2) Formação e (2) Transformação Cultural, de onde emergiu a categoria (2.1.) (Contexto Escolar).

(1) Transformação Tecnológica

No período antes da pandemia, o diretor refere que já se utilizavam alguns meios tecnológicos e práticas inovadoras. Nesta transição de ensino não se verificaram grandes transformações face às práticas implementadas.

D3- “Não mudou grande coisa, quando veio a pandemia nós já estávamos mais ou menos equipados. Aliás esta escola sempre

teve um pouco a frente nestas coisas”.

Em relação à formação dos professores, o diretor entende que, os docentes não fazem formação porque, consideram que não precisam, não faz falta e vão tirando dúvidas com os colegas.

D3- “E em relação aos professores, eles não aprendem porque não faz falta. Preferem tirar as dúvidas uns com os outros no momento da necessidade. Isto é mesmo assim”.

(2) Transformação Cultural

Devido aos problemas sociais da comunidade, o contexto assume um registo bastante problemático e carenciado e não se conseguem resolver os problemas de importantes.

D3- “Fica com a imagem de uma escola, como um meio carenciado, uma escola que tem problemas endêmicos a começar pelo aquecimento, cuja população estudantil é o que é...”

D3- “O grande problema é que, os grandes problemas não são encarados nem resolvido e andamos aqui a brincar ao fazer de conta.”

ii) Análise dos temas e categorização – durante a pandemia

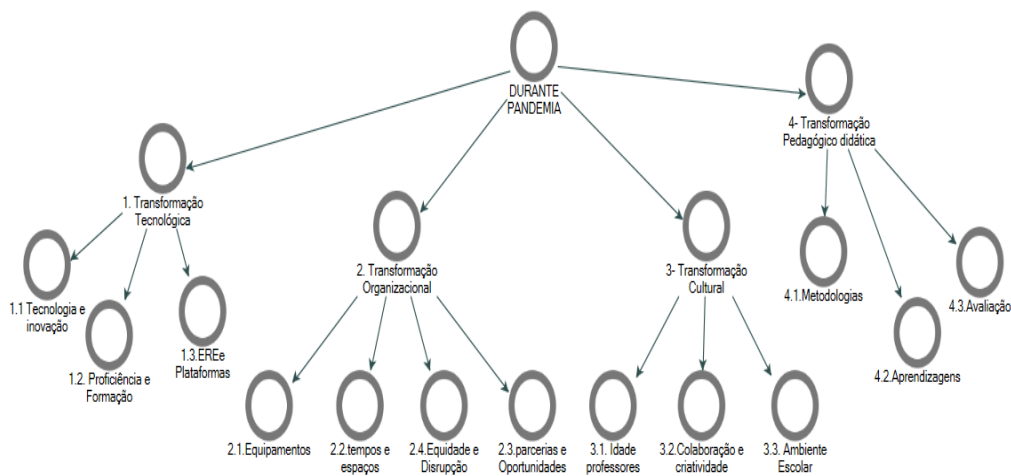


Figura 42. Temas e Categorias Durante a pandemia

➤ Durante a pandemia’ - apresentamos quatro dimensões:

(1) Transformação Tecnológica, (2) Transformação Organizacional, (3) Transformação Cultural e (4) Transformação Pedagógica, de onde emergiram 13 categorias:

Na primeira dimensão incluímos - (1.1.) Tecnologia e Inovação, (1.2.) Proficiência e Formação, (1.3.) Ens. Rem. Eme / Plataformas. Na segunda dimensão incluímos: (2.1.) Equipamentos, (2.2.) Tempos e Espaços, (2.3) Parcerias e Oportunidades e (2.4.) Equidade e Disrupção.

Na terceira dimensão surgiram as categorias (3.1.) Idade professores (3.2). Colaboração e Criatividade, (3.3.) Ambiente Escolar. Na quarta dimensão surgiram as categorias: (4.1.) Metodologias, (4.2.) Aprendizagens e (4.3.) Avaliação .

(1) Transformação Tecnológica

Sobre a dimensão tecnológica, o diretor entende que, o digital devia servir para simplificar, todavia ainda complica mais.

D3- “Eu acho que isso das tecnologias não vai resolver grande coisa pedagogicamente, mas pronto é a fruta da época”.

D3- “Olhe, incentivar e motivar... eu digo abertamente às pessoas, não acho que o nosso PADDE, seja uma solução para o que quer que seja”.

Relativamente à proficiência dos professores e alunos, a comunidade educativa é pouco proficiente e as formações não têm ajudado grande coisa porque as pessoas acham que não precisam e não ligam.

D3- “Nós aprendemos consoante as nossas necessidades. Como é que se motiva uma pessoa, criando uma necessidade?

D3- “Os nossos alunos só sabem utilizar o telemóvel e o tablet para jogar, ver o TIC TOC, mais nada”.

D3- “Não adiantou nada. Eu acho que os nossos alunos e professores precisam de muito mais coisas do que o digital ...”

No entender no diretor, há outras necessidades prementes a combater. Sobreretudo a falta de respeito e o reconhecimento, pelos professores e pela escola.

D3- “As escolas no geral precisam de muito mais. Precisam sobretudo de recuperar o respeito e a autoridade que tinham. Começa logo por aí”.

D3- “A necessidade das pessoas é fazerem 50 horas de formação, 25 gerais e 25 específicas e acabou. Não aprendem nada”.

D3- “Se alguém pensa que a pandemia obrigou as escolas a dar um pulo engana-se redondamente.”

Em relação à implementação do Ensino Remoto de Emergência, o diretor entende que de forma alguma pode substituir o presencial.

D3- “Já percebemos todos que isto não substitua uma aula presencial, não é? Falta muita coisa...”.

D3- A minha experiência é esta, não há nada que substitua a relação pessoal, frente a frente, não há Zoom ou Teams ou Meet que substitua o estar ali frente a frente com o aluno e fazer-lhe perguntas e conversar”.

(2) Transformação Organizacional

Em termos organizacionais criou-se um gabinete de crise e seguiram-se as orientações da Direção Geral de Saúde (DGS). Em relação aos espaços físicos, criaram-se percursos alternativos para evitar contacto entre os alunos.

D3- “Olhe cumprimos as orientações, criámos a sala de COVID, percursos mais curtos para as salas”.

Relativamente aos alunos que não tiveram computadores ou acesso à internet, o diretor entende que, foi porque os alunos não quiseram aproveitar, pois houve um auxílio por parte da autarquia e das juntas de freguesia que cederam alguns equipamentos.

D3- “Os alunos que não tinham acesso à NET, com a ajuda da autarquia fazíamos-lhes chegar o material em papel.

Iam funcionários da câmara pelas aldeias entregar os materiais”.

D3- “(...) se não têm Internet em casa deviam ter. Até porque o WiFi é a água do futuro, mas isso só por si é apenas uma ferramenta”.

(3)Transformação Cultural

O contexto apresenta graves problemas com o *background* dos alunos e os professores são vítimas constantes de ‘*bonout*’.

D3- “É muito fácil quando se tem uma população estudantil trabalhadora, com um background natural, onde não há problemas sociais de monta”.

D3- “Este agrupamento tem um terço dos alunos de etnia cigana”.

D3- “Para a maior parte dos pais a escola é um repositório para deixarem os filhos. Eles não estão minimamente preocupados se as crianças aprendem”, “O problema deles é: Onde é que eu deixo o meu filho? Agora se ele aprende é secundário”.

(4)Transformação Pedagógico Didática

Devido às características culturais, a grande fatia de alunos, não fez aprendizagens durante o ERE e o diretor também considera que o #EstudoCasa transmitido na RTP Canal Memória foi uma ‘macacada’.

D3- “Nós andamos aqui a acusar essa perda que houve de aprendizagem, dos currículos, mas olhe....., foi uma geração que sofreu, que foi sacrificada, paciência, não há nada a fazer”.

D3- “Isto está tudo errado, vêm lançar poeira para os olhos à custa de quem? Eu digo rigorosamente: “Os nossos alunos não sabem nada”.

D3- “Agora dizer, que se aprendeu alguma coisa’. Não, não se aprendeu, e o ministério tem noção disso, porque senão, não falava do Plano de Recuperação das Aprendizagens”.

D3- “Aquilo foi uma “macacada” falando bem e depressa. A gente ficou contente e com uma grande alegria por terem regressado”.

I) Análise dos temas e categorização – pós pandemia

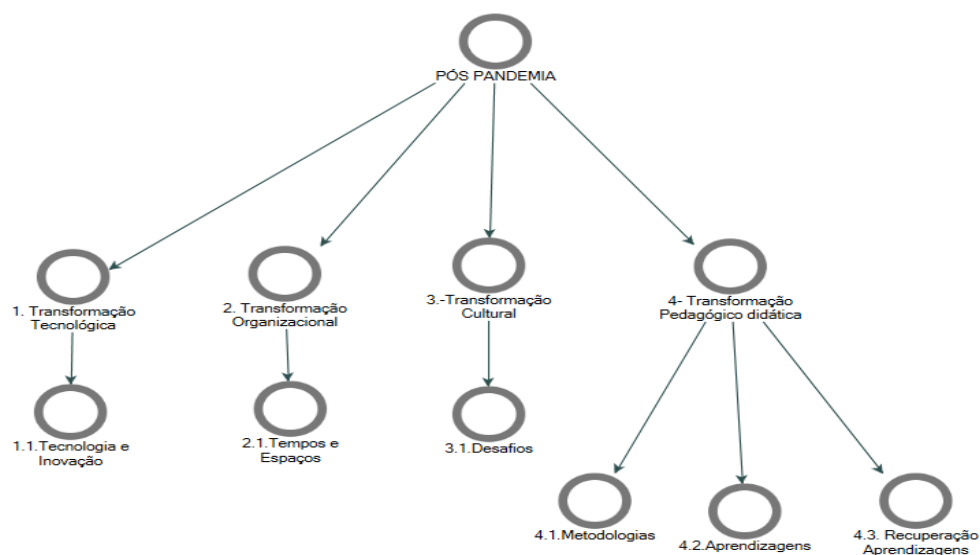


Figura 43. Temas e Categorias Pós pandemia

➤ No pós pandemia mantemos as mesmas quatro dimensões e obtivemos 6 categorias: (1.1.) Tecnologias e Inovação, (2.1) Tempos e Espaços, (3.1.) Desafios, (4.1.) Metodologias, (4.2.) Aprendizagens, (4.3.) Recuperação de Aprendizagens.

Se analisarmos o anexo 7, relativo às unidades de significado de cada participante em função dos temas e categorias, verificamos a contribuição que cada participante teve em cada tema e dimensão.

(1) Transformação Tecnológica e Organizacional

Em termos tecnológicos, foram mencionadas algumas falhas e carga burocrática decorrentes do ‘kit digital’ que o ministério cedeu aos alunos e entende que há outras prioridades a resolver no seu agrupamento para além dos equipamentos informáticos.

Em termos organizacionais, começa a entrar-se na normalidade. No entanto, o processo de recuperar aprendizagens através de projetos e clubes está muito condicionado pelos horários letivos.

D3- “É um faz de conta, em vez de equiparem as escolas como deve ser,

a começar pelo aquecimento e com os recursos que eles designam de tecnológicos. Por exemplo a rede de wifi..”

D3- “Esta coisa do Kit Tecnológico, não queira saber os problemas que isso nos dá, para além da carga burocrática”.

D3- “Nós temos um horário de 35 horas semanas e não de 45 ou de 50, e os alunos é a mesma coisa...”.

(3)Transformação Cultural

Este contexto é ‘obrigado’ a desempenhar um papel, não só de transmissor de conhecimento, mas é um espaços onde se aprendem valores, onde as crianças conseguem uma refeição quente e um espaço socializador.

D3- “Olhe para muitos é uma maneira de comer refeições grátis. Olhe que nós matamos a fome a muita gente aqui”.

D3- “Chegámos a um ponto que a população estudantil na sua maioria é inculta. E o problema radica no ler e escrever.”

(4)Transformação Pedagógico Didática

O diretor refere que, foi um grande alívio voltar-se ao ensino presencial, mas lamenta o problema que radica na falta de leitura e escrita , domínios que assentam no eixo 1 do Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/ 23 Escola+. Refere também que, devido à perda de aprendizagens, durante a pandemia o contexto está a desenvolver o Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola+. E as atividades passam por utilizar metodologias ativas com base no trabalho de projeto, mas só isso não chegará. É preciso um plano de tolerância zero de combate à indisciplina.

D3- “As atividades que se fizeram durante a pandemia, Exclusivamente... agora continuam a fazer-se como atividades extracurriculares, porque vai para além daquilo que é normal”.

D3- “Quer dizer é o digital que vai resolver o problema da indisciplina? A mim parece-me que estes alunos precisam de um plano de tolerância zero e de combate a indisciplina”.

3.2 Grupo Focalização Professores

Se auxiliarmos com análise da tabela de palavras mais frequentes (Tabela 36) encontramos (115) referências relativas à palavra [*alunos*], (52) referências relativas à palavra [*professores*] e (48) referências relativas à palavra [*pandemia*].

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
alunos	6	115	3,06	alunos
pandemia	8	48	1,28	pandemia
escola	6	47	1,25	escola

aprendizagens	13	29	0,77	aprendizagens
digital	7	27	0,72	digital, digital'
tecnologias	11	26	0,69	tecnologia, tecnologias
computadores	12	21	0,56	computador, computadores
cultura	7	14	0,37	cultura
remoto	6	13	0,35	remota, remoto
recuperação	11	11	0,29	recuperação, recuperar
online	6	7	0,19	online

Na tabela 37 encontramos o número de referências relativo à intervenção de cada participante no diálogo.

Destacam-se o participante (P2 e P3) com 29 intervenções, seguido dos participantes (P4) com 28 intervenções e (P5) e (P6) com 25 intervenções respetivamente.

Tabela 37: Número de Intervenções no GFP

Nome		Arquivos	Referências
P1		1	21
P2		1	29
P3		1	29
P4		1	28
P5		1	25
P6		1	25
P7		1	22

Podemos realizar uma consulta de pesquisa de texto e procedimento em que se apresentam as palavras mais significativas e que foram objeto de uma pesquisa aprofundada. Os resultados apresentam-se considerando as perceções dos professores face às vivencias em contexto escolar durante os temas:

Antes da pandemia, Durante a pandemia e Pós pandemia à luz das quatro dimensões da transformação digital consideradas por Figueiredo (2022) .

➤ Antes da pandemia, apresentamos duas dimensões: (1) Transformação Tecnológica e (2) Transformação Cultural, de onde surgem quatro categorias: (1.1.) Equipamentos, (1.2.) Proficiência, (2.1.) Cultura de Escola e (2.2.) Práticas.

i) Análise dos temas e categorização - Antes da pandemia

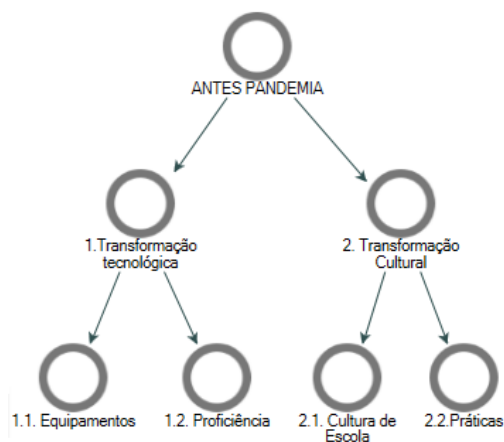


Figura 45: Temas e Categorias Antes da pandemia

(1) Transformação Tecnológica

Segundo o testemunho de alguns professores, antes da pandemia já utilizavam, pontualmente, meios tecnológicos (P4, P2). Não havia formação adequada, consequentemente o ensino baseava-se nas metodologias tradicionais, com recurso a práticas expositivas (P7, P2; P6). Principalmente plataformas da Porto editora e Leya.

Alunos e professores eram pouco proficientes com o digital (P6, P4, P2).

P4- “Demos conta os alunos eram pouco proficientes com as novas tecnologias. Sabiam mexer bem no Facebook ,Tic Toc e nos jogos de computador”.

P2- “ Alguns não sabiam mexer e também não estavam habituados, pois não era prática regular o uso das tecnologias”.

(2) Transformação Cultural

Em ambiente escolar sempre houve bastante colaboração e partilha de materiais e ideias entre os professores. A escola sempre foi um espaço com grande relevância social para a comunidade escolar e comunitária .

No contexto 3 existem situações pontuais de relacionamento com a comunidade envolvente à escola. Os pais, de uma maneira geral, não têm retaguarda para ajudar os filhos e a pandemia acabou por ser mais um problema que surgiu de forma abrupta, apanhando todos de surpresa. Ninguém estava preparado e tentou agarrar-se os alunos da melhor maneira possível (P3, P2, P5, P7) para evitarem o abandono escolar, tão típico dos alunos do contexto 3.

P2- *“Não estávamos preparados apanhou-nos a todos de surpresa. Mas conseguimos todos juntos resolver a situação. Houve grandes desigualdades entre os alunos, porque há muitos meninos de etnia cigana que não tinham uma retaguarda favorável”.*

P1- *“No antes pandemia havia professores que já adotavam dinâmicas interessantes através dos clubs e projetos, foi o que não deixamos de fazer para não se perderem tantas aprendizagens”.*

Em relação às práticas pedagógicas, os professores consideram que todos os atores educativos estavam acomodados e utilizavam o tradicional método expositivo para o ensino sendo agora necessário mudar o ‘chip’.

ii) Análise dos temas e categorização – Durante a pandemia

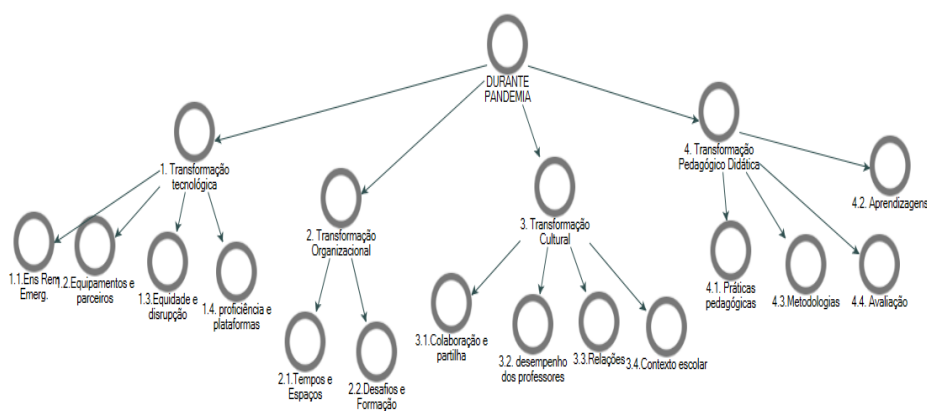


Figura 46. Temas e Categorias Durante a pandemia

Durante a pandemia, apresentamos as mesmas quatro dimensões e surgiram 14 categorias. (1.1.) Ensino Remoto Emergência, (1.2.) Equipamentos e Parcerias, (1.3.) Equidade e Disrupção, (1.4.) Proficiência e Plataformas (2.1.) Tempos e Espaços, (2.2) Desafios e Formação (3.1.)

Colaboração e Partilha, (3.2.) Desempenho dos professores, (3.3.) Relações, (3.4.) Contexto Escolar.(4.1.) Práticas Pedagógicas,(4.2.) Aprendizagens (4.3.) Metodologias, (4.4.) Avaliação.

(1)Transformação Tecnológica

O ERE foi uma solução de recurso e nada substitui o ensino presencial (P4). Inicialmente verificaram-se bastantes dificuldades e constrangimentos pois não havia equipamentos para todos os alunos e recorreu-se aos parceiros da escola (P5, P4, P1, P6, P3). Todos colaboraram e mobilizaram-se para minimizar o problema.

P4-Foi uma solução de recurso. Alguns colegas diziam que se sentiam funcionários de “call centre”.

P3- “As juntas de freguesia ajudaram. Também disponibilizaram espaços e auxiliaram os alunos com o uso do computador”.

P4- “As juntas de freguesia foram uma preciosa ajuda”.

P7 - “Também tínhamos a ajuda da Plataforma da Ciência Aberta, tiveram um papel muito ativo. Iam às aldeias, às casas dos alunos ajudar.

Os professores utilizaram a ferramenta da *Google Classroom* (P1, P2, P4) porque já estavam habituados e usaram também o *Jamboard*.

Houve necessidade de alguns professores fazerem alguma formação na Capacitação Digital e assistir a alguns *Webinares* (P6), mesmo os professores com mais idade (P7).

P3- “Inicialmente foi o desenrasca. Não havia plataformas estabelecidas e ainda nem trabalhávamos com o Office 365”.

P7- “Havia meninos que não tinham computadores e não tinham como aceder à NET. A Câmara fez a recolha das fichas dos professores na escola e foi entregar porta a porta”.

P2- “Um aluno ia para a porta do café para apanhar rede, não tinha internet em casa. Ele com ironia até dizia que não ia às aulas porque estava a chover”.

(2)Transformação Organizacional

Em termos organizacionais e em relação aos espaços e horários, não houve necessidade de fazer grandes mudanças porque se trata de um contexto pequeno e de fácil organização.

Criou-se uma sala de COVID, como era de lei e para onde dirigiam os alunos com sintomas. Utilizou-se o álcool gel e seguiram-se as regras emanadas da Direção Geral de Saúde (DGS).

P1-“A nível dos espaços e dos horários não houve necessidade de alterar nada, até porque há poucos alunos no nosso agrupamento”.

(3)Transformação Cultural

O espírito de colaboração entre toda a comunidade esteve sempre presente (P4, P5, P6, P2). Os professores mobilizaram-se de forma adequada para não ‘perderem’ os alunos, uma vez que a própria cultura da etnia tem tendência para o abandono escolar.

No contexto 3 a grande preocupação dos pais eram as refeições dos alunos e mantê-los ocupados, daí a continuidade em fazerem sempre as refeições na escola.

A idade dos docentes foi também um problema, os mais idosos mostraram-se mais resistentes ao uso das novas tecnologias e metodologias de ensino (P6, P4, P3).

P4- “Foram tempos desafiantes. Teve que haver muita colaboração e cooperação entre todos os colegas e toda a comunidade”.

P6- “Na altura toda a gente se organizou, não havia diretores de turma, não havia cargos.”.

P2- “Passamos a trabalhar de forma mais colaborativa e a realizar mais projetos interdisciplinares”.

No contexto existe uma relação de proximidade entre os professores muito forte (P6, P1, P3, P4). Em relação à comunidade passou a haver um reconhecimento do papel do professor e os encarregados de educação valorizaram mais a escola (P3).

P3- “ Com a pandemia, ainda aumentou mais a proximidade pelo facto de se fazer trabalho colaborativo em conjunto. Foi uma mais valia que veio aumentar e a nossa proximidade”.

P6- “ É uma realidade. A nossa escola deixa de ser uma escola com colegas e passa a ser de amigos. São a família do trabalho...”.

(4) Transformação Pedagógico Didática

Relativamente às aprendizagens, os participantes entendem que os alunos perderam muitas aprendizagens (P7, P4, P5).

Durante o primeiro confinamento foram criados horários para o estudo e seguiram o #Estudo em Casa na televisão (P4). Uma outra estratégia utilizada, enquanto não havia computadores, foi o *WhatsApp*.

P2- “Durante a pandemia fomos enviando os trabalhos pelo telemóvel. Desenvolve-se a autonomia nos alunos e têm de pensar.

P6- “O projeto “Aprender a aprender” começou antes da pandemia, até porque era preciso dar este apoio aos alunos para começarem a saber estudar de forma autónoma”.

Em termos de avaliação, houve necessidade de se construírem instrumentos novos ou reformular alguns existentes e ainda assim, foi complicado para os professores (P3) que têm plena noção das aprendizagens realizadas e das notas atribuídas. Os professores adotaram uma avaliação mais formativa (P4) e sentem que os alunos mais vulneráveis foram mais prejudicados.

P3- “ (...) foram as possíveis, sempre com uma grande colaboração dos nossos professores, mas também digo que o processo avaliativo foi de facto muito difícil”.

P4- “Tentamos adotar uma avaliação mais formativa, com base em atitude e valores e trabalhos do dia a dia”.

iii) Análise dos temas e categorização –pós pandemia

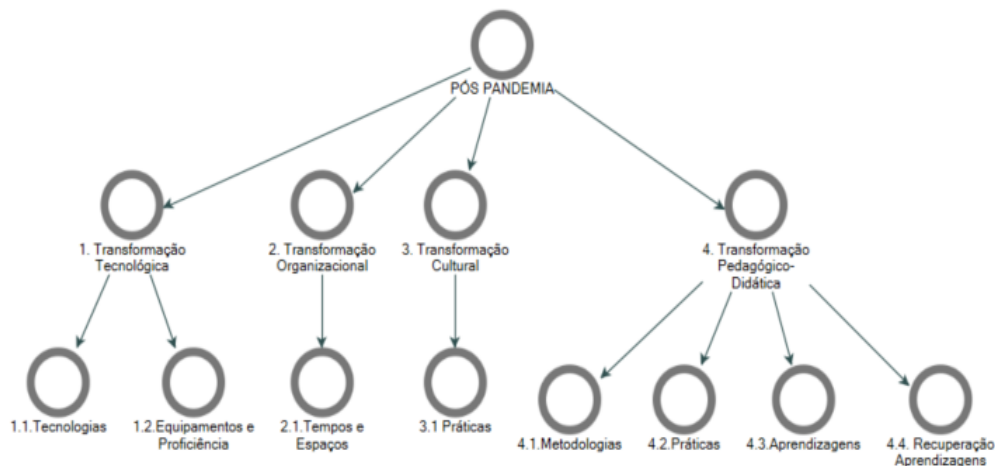


Figura 47. Temas e Categorias Pós pandemia

No ‘Pós pandemia’ mantivemos as mesmas quatro dimensões e definiram-se 8 categorias:

(1.1.)Técnicas, (1.2.) Equipamentos e Proficiência, (2.1) Tempos e Espaços,(3.1.) Práticas, (4.1.) Metodologias, (4.2.) Práticas (4.3.) Aprendizagens, (4.4.) Recuperação de Aprendizagens.

(1)Transformação Tecnológica

A pandemia trouxe oportunidades significativas em termos tecnológicos (P3, P1, P6).Os professores referem que foi uma oportunidade a não perder em termos de inovação tecnológica e pedagógica . No pós pandemia toda a comunidade passou a utilizar mais os computadores (P4).

P6- “Foi uma grande oportunidade de avançarmos para o digital”.

P2- “Agora vai melhorar, muito graças à pandemia que veio trazer aqui um incentivo ao uso do digital.”

P3- “Sem dúvida o digital veio para ficar, foi realmente uma boa oportunidade que não podemos perder”.

(2)Transformação Organizacional e Cultural

Em termos organizacionais e culturais, não houve necessidade de se fazerem grandes alterações, pois o agrupamento é pequeno e tem poucos alunos (P1, P3)

P3- “Como é um agrupamento com poucos alunos não houve necessidade de alterar os tempos e os itinerários”.

A cultura de escola fortaleceu as relações entre toda a comunidade, especialmente a colaboração e partilha entre os professores. O reconhecimento que os pais sentiram pela escola, durante o período de pandemia, ‘parece’ que foi esquecido e deixaram de colaborar novamente connosco (P5, P6).

(4) Transformação Pedagógico Didática

As práticas pedagógicas mudaram e os professores passaram a ensinar conforme a preparação que tinham (P7).

Relativamente às estratégias, agora adota-se um modelo de ensino mais inovador, baseado em metodologias mais ativas, sobretudo gamificação, projetos educativo e *design thinking* (P7, P1).

P1- “(...) são uma mais valia para o ensino e para a aquisição das aprendizagens, atendendo também às características dos nossos alunos”.

P7- “No pós pandemia, os professores passam a ensinar conforme a sua preparação, continuámos a utilizar os recursos tecnológicos e a desenvolver atividades online”.

P4- “Eu na Matemática utilizava uma ferramenta do Google”.

Para recuperarem as aprendizagens perdidas têm estado a implementar o Plano de Recuperação de Aprendizagens 21 /23 Escola + e os alunos vão fazendo essa recuperação sobretudo ao nível do 1º Eixo ‘Ensinar e Aprender’ no domínio da leitura e escrita, no 2º Eixo domínio da autonomia curricular e apoio às comunidades educativas.

Também são realizados mais frequentemente os projetos de Domínio de Autonomia Curricular (DACs) transdisciplinares e também atividades da Biblioteca Escolar (P3, P7).

P1- “(...) tem sido aplicado o Plano de Recuperação de Aprendizagens através de coadjuvações e apoio individualizado aos alunos”.

P2- “Foram constituídas equipas educativas onde se desenvolveram projetos de leitura, de acordo com o 1º eixo do Plano de Recuperação 21 23 Escola +, foi desenvolvido um projeto na BE para desenvolver as práticas da leitura nos alunos e reatar esse gosto que ficou para trás”.

3.3. Grupo Focal Alunos

Visualizando a nuvem de palavras (figura 48) destacam-se as palavras mais referidas e que se reportam à presente investigação: [alunos], [escola] e [professores]. Destas é possível identificar as preocupações dos atores educativos permitindo-nos perceber as preocupações dos alunos.



Figura 48. Nuvem de Palavras alunos // C3

A palavra (*alunos*) surge porque a grande preocupação dos alunos era a escola e as relações com os colegas, sendo que, o confinamento trouxe muita solidão e falta de relações. A palavra (*professor*) e a palavra (*escola*) devido à mudança das práticas educativas para o ensino presencial.

Se auxiliarmos com análise da tabela 38 relativa às palavras mais frequentes, encontramos (123) referências relativas à palavra [alunos], (65) referências relativas à palavra [professores] e (63) referências relativas à palavra [escola], de onde percebemos, desde logo, as preocupações dos alunos no contexto em análise.

Tabela 38: Frequência de palavras // A3

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
alunos	6	123	2,95	alunos
professores	11	65	1,56	professor, professora, professoras, professores
escola	6	63	1,51	escola

problema	8	35	0,84	dificuldade, dificuldades, problema, problemas
aprendizagens	13	33	0,79	aprendizagens
digital	7	27	0,65	digital, digital'
tecnologias	11	27	0,65	tecnologia, tecnologias
remoto	6	18	0,43	remota, remoto
recuperação	11	12	0,29	recuperação, recuperar
etnia	5	6	0,14	etnia
moodle	6	6	0,14	moodle

também fazer uma análise relativa ao número de intervenções dos participantes no grupo focal, conforme indicado na (tabela 39).

Destaca-se o participante (A1) como o mais interventivo com 22 intervenções, seguido dos participantes (A3) com 20 intervenções e (A2) com 19 intervenções.

Tabela 39: Número de intervenções no GFA

Nome	Arquivos	Referências
A1	1	22
A2	1	19
A3	1	20
A4	1	15
A5	1	15
A6	1	13
P7	1	14

‘Antes da pandemia’ apresentamos a dimensão (1) Transformação Tecnológica, de onde surgem duas categorias: (1.1) Recursos digitais, (1. 2.) Proficiência.

Relativamente às restantes dimensões não obtivemos qualquer informação por parte dos participantes.

Análise dos Temas e Categorização – Antes da pandemia

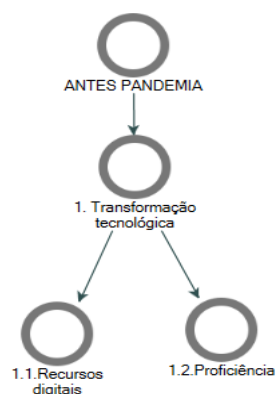


Figura 49. Temas e Categorias Antes da pandemia

(1) Transformação Tecnológica

Antes da pandemia, o uso dos meios tecnológicos no contexto 3 não era uma prática corrente. Apesar de haver alguns computadores no agrupamento, não eram utilizados, salvo raras exceções, devido à falta de formação e fraca proficiência digital (A1, A2, A6). Havia também muitos alunos cujos familiares também não tinham computador pessoal.(A1, A2).

A3 – “Eu passei a trabalhar mais com o computador na altura do confinamento. Eu antes já o tinha usado para algumas coisas”.

A1- “ Eu não tinha computador nem no início da pandemia, nem durante a pandemia. Eu trabalhava com o tablet. A escola só me deu agora o computador”.

A2- “(...) nós não usávamos muito os computadores”.

‘Durante a pandemia’ apresentamos as mesmas quatro dimensões e surgiram 9 categorias: (1.1.) Tecnologias e Proficiência digital (1.2.) Plataformas (2.1.) Organização, Espaços e Tempos, (2.2) Desafios, (2.3.) Iniquidade e Disrupção. (3.1.) Relações. Na dimensão 4 surgiram as categorias (4.1.) ERE, (4.2.) Metodologias (4.3.) Aprendizagens.

ii) Análise dos temas e categorização –Durante a pandemia

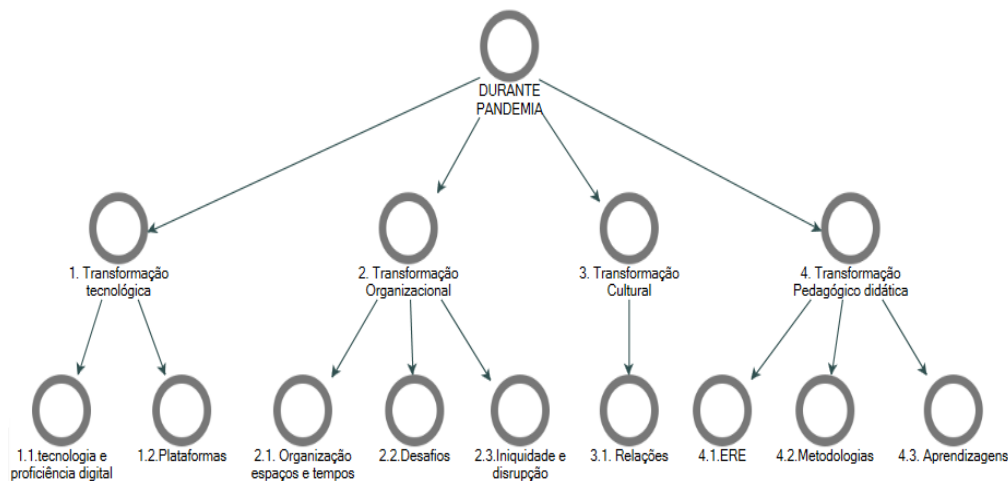


Figura 50. Temas e Categorias Durante a pandemia

(1) Transformação Tecnológica

Foi um processo muito disruptivo e complicado em termos de obtenção de equipamentos tecnológicos. Também neste contexto os computadores não foram entregues, aos alunos em devido tempo, impedindo muitos de realizarem as aulas síncronas e levando alguns à desmotivação (A7, A3, A1, A5).

Os professores utilizavam como ferramenta, o *Jamboar e a Classroom*, da Google para as atividades pedagógicas e a escola virtual como auxiliar do manual adotado. Durante a pandemia, os alunos mais vulneráveis, tinham ajuda da junta de freguesia, onde recebiam ajuda por parte das técnicas de serviço social e das próprias funcionárias.

No que diz respeito ao acesso à internet também se verificou muita desigualdade entre os alunos. Por vezes os alunos iam apanhar rede de Internet para as portas dos cafés da povoação.

A1 – “Era na Google Classroom. A professora punha lá as fichas”.

A3- “Não, eu não tinha computador e depois tive que vir para a escola secundária para poder trabalhar”.

A1- “A professora utilizava o “jamboard”, na matemática (...)”

(2)Transformação Organizacional

Ao nível da gestão dos espaços, quando necessário, foi colocado um aluno em cada mesa para manter o distanciamento exigido pela DGS (A1, A4). No ginásio também acabaram os banhos, e na cantina estava dois alunos em mesas de quatro.

Para minimizar a falta de equipamentos, numa primeira tranche, a autarquia e algumas instituições particulares parceiras do agrupamento concederam alguns computadores aos alunos.

A6- “Não, não tiveram. Uma menina não tinha luz em casa, um dia estava no computador e ele foi abaixo. Não conseguiu voltar a entrar”.

(3)Transformação Cultural

A falta dos colegas e das relações de amizade foram os aspetos mais focadas pelos participantes em termos culturais.

A4- “Não, eu já tinha saudades dos meus amigos”.

A2- “Eu senti falta dos meus amigos e dos professores”

A1- “Eu não gostei porque não podia estar com os meus amigos”.

(4)Transformação Pedagógico didática

Para os participantes, o Ensino Remoto de Emergência não correu bem porque havia muito barulho (A6, A1). Os alunos entendem que não se aprendeu nada ou quase nada (A3, A6), que desligavam as camaras e jogavam no telemóvel. Assistiram ao #Estudo em Casa da RTP no Canal Memória mas não conseguiram cativar o interesse dos alunos, devido às metodologias de ensino adotadas.

Relativamente à preparação dos professores para lecionarem de forma síncrona, referiram que alguns estavam mais ou menos preparados para utilizarem os computadores, outros ficaram nervosos e berravam, não tinham tempo para dar feedback das atividades e nunca conseguiam ter uma aula completa. Os participantes consideraram também que o ensino presencial é melhor (A3)

A3 – “ É melhor a escola, no presencial”.

A5- “Eu acho que não correu bem porque era uma grande confusão”.

A4- “Nos computadores falavam todos ao mesmo tempo”

A6- “ Não, eu não gostei nada, havia muito barulho e não se aprendia bem ”.

A4- “Os professores estavam mais ou menos preparados mas o tempo passava muito rápido”.

Relativamente às aprendizagens realizadas, os participantes referem que não aprenderam tão bem as matérias (A7, A3 , A5, A1, A4), os professores não faziam perguntas e desmotivava os alunos porque não havia feedback por falta de tempo .

A5- “ Não porque as aulas passavam muito rápido e não tínhamos tempo de tirar dúvidas”.

A4- “Eu não aprendi nada, mas até gostei”.

A5- “Eu não gostava porque a mim nunca me faziam perguntas.”.

A7- “Sim. Nós aprendemos algumas coisas, mas não nos lembramos”.

A5- “Depois tinha o meu irmão lá atrás a dizer as respostas”.

iv) Análise dos temas e categorização –Pós pandemia

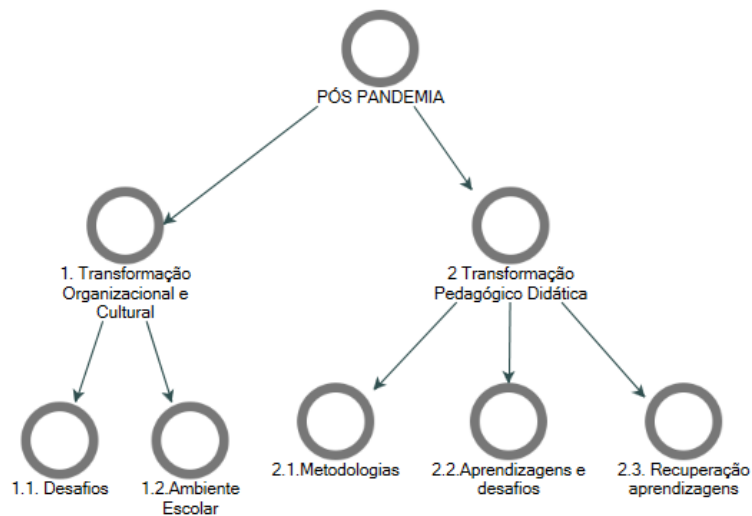


Figura 51. Temas e Categorias no Pós pandemia

No período ‘Pós-pandemia ’apresentamos duas dimensões: (1)Transformação Organizacional e Cultural e (2) Transformação Pedagógico Didática de onde surgem cinco categorias:(1.1) Desafios , (1.2) Ambiente Escolar (2.1.) Metodologias (2.2.) Aprendizagens e Desafios (2.2.) Recuperação das Aprendizagens.

(1) Transformação Organizacional e Cultural

Os alunos referiram-se ao período antes e após pandemia como sendo as melhores fases para se aprender. Mencionam que durante a pandemia foi uma confusão.

A2- “antes e depois da pandemia era melhor. Durante a pandemia foi uma confusão”.

A4- “Nós ficámos como estávamos, só tivemos que ficar um em cada mesa”.

Consideram o ambiente da escola muito bom (A1, A7, A4). Há uma boa relação com os colegas e consideram os professores fantásticos.

A4 – “Eu gosto de cá andar porque tenho espaço para jogar à bola e tenho amigos. Antes tínhamos poucas disciplinas. Aqui aprendemos mais coisas”.

A7- “Agora temos muitos professores e eles são fantásticos a ensinar”.

(2) Transformação Pedagógico Didática

As metodologias pedagógicas passam muito pela atividade de projeto realizada nas aulas de Cidadania e Desenvolvimento e gamificação. Mencionam que aprendem melhor quando são os próprios a realizarem as tarefas (A6).

Para recuperação das aprendizagens que não realizaram, entendem que devem estar mais atentos e estudar mais.

A3 – “Agora começa a ser mais interessante, mas só nos estão agora a dar os computadores”.

A6- “(...) sim eu aprendo melhor com os projetos”.

A1- A professora utilizava uma ferramenta o “jamboard(...)”.

Agora para recuperarem as aprendizagens perdidas referem que têm de:

A3- “Estar com mais atenção e ter que estudar mais”.

A5- “Agora nós temos muitas duvida e quando as professoras dizem: “Há dúvidas?” - Ninguém responde com vergonha de estar a dizer que não sabe”.

3.4. Análise Documental

Após análise às grelhas de avaliação do sucesso e insucesso escolar dos alunos do 2º Ciclo no final de períodos, entre ano letivos de 2019/20 e 2020 / 21, percecionamos que as taxas de sucesso escolar descenderam do seguinte modo:

- No 1º período de 2019 / 20 relativamente ao mesmo período 20/21, as taxas de sucesso escolar descenderam (-8,8%), logo, estatisticamente significativo para o *teste de Fisher*, $p = 0.097$
- No 2º período de 2019 / 20 relativamente ao mesmo período 20/21, o sucesso escolar desceu (-8,1%), valor estatisticamente significativo, com teste de Fisher, $p = 0.097$
- Do 3º período de 2019 / 20 relativamente ao período homólogo (20/21), o sucesso escolar desceu para (-1,3%), que consideramos não ser estatisticamente significativa com teste de Fisher, $p = 1.000$.

Para o tratamento dos dados utilizamos o programa estatístico de análise quantitativa. *Statistical Package for the Social Sciences (IBM- SPSS)*

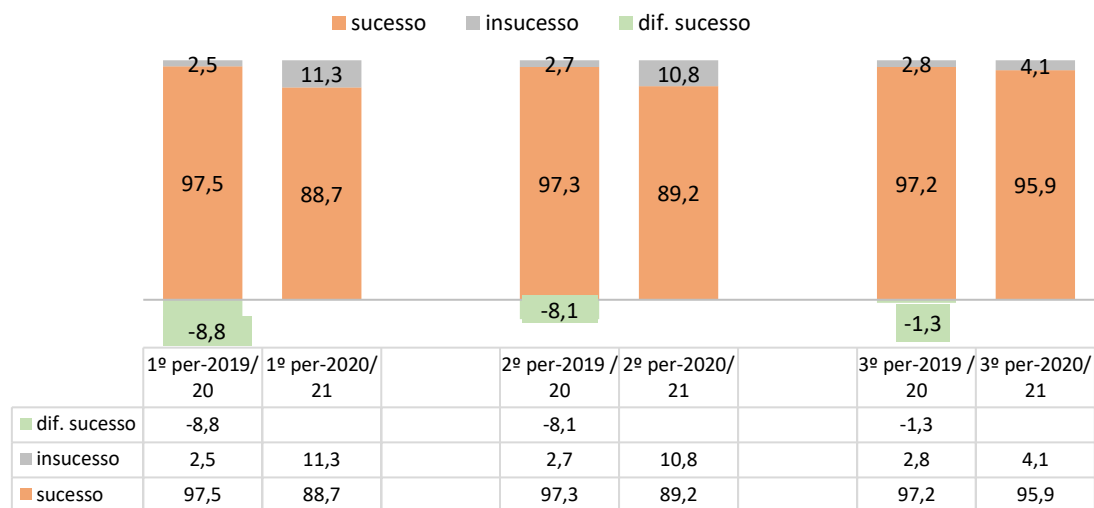


Gráfico 21. Taxas de Sucesso e Insucesso durante 2019/20 e 2020 / 21

O gráfico obtido da análise documental às grelhas de resultados do sucesso e insucesso escolar permite verificar, que as taxas, ao longo dos três períodos, do biénio, que nos propusemos analisar (2019/20 e 2020 / 21) descenderam e oscilaram entre os (-8,8%), (-8,1%) e (-1,3%).

Percecionámos também que houve perdas de aprendizagens durante o biénio em análise, todavia também se verifica que, apesar dos diferenciais globais de sucesso escolar serem negativos, vão evoluindo positivamente ao longo dos 3 períodos, terminando mesmo com uma taxa, não estatisticamente significativa de (-1,3%), comparativamente com uma taxa de (-8,8%) no 1º período.

Daqui podemos inferir que esta melhoria substancial nos valores obtidos se possa dever à implementação do Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola+ que possui como objetivos estratégicos (Cosme, 2020, p. 20);

- i) A recuperação das competências mais comprometidas;
- ii) A diversificação das estratégias de ensino;
- iii) O investimento no bem-estar social e emocional;
- iv) A confiança no sistema educativo;
- v) O envolvimento de toda a comunidade educativa;
- i) A capacitação, através do reforço de recursos e meios;
- ii) A monitorização, através da avaliação do impacto e eficiência das medidas e recursos ou eventualmente a outros fenómenos internos ao contexto escolar.

3.5. Análise de atas de Final de Período

No que concerne aos registos escritos Gil (2008) refere que os documentos facultados pelas instituições também podem ser úteis num trabalho de investigação e servem de instrumento valioso com relevante informação, pois permitem uma análise dos factos e acontecimentos espaço temporais distantes. Portanto, podem retirar-se provas que apoiem afirmações e declarações do investigador, conforme (anexo 24).

Da ata de reunião do 2º período do ano letivo 2019 / 20 (de 31 março 2020), ficou lavrado que *“A DT lembrou que os critérios de avaliação, já traçados para o primeiro período e aprovados em Conselho Pedagógico; a avaliação é continua, por isso deve refletir as aprendizagens dos alunos até ao momento, tendo em conta os pesos atribuídos nos diferentes domínios, face aos dois períodos e assim sendo, as propostas de atribuição de níveis deverão ser bem fundamentadas”*.

Da ata de 2º período do ano 2019 / 20 de 28 julho 2020, a Diretora de Turma informou que” *(...) ao longo do terceiro período articulou o ensino /aprendizagem à distância, entre o Conselho de Turma, os alunos e os Encarregados de Educação, tendo-os contactado várias vezes por semana com esse objetivo”. “Para o desenvolvimento das atividades do E@D, ao longo do terceiro período, o Conselho de Turma elaborou um horário da turma com as aulas síncronas, não devendo ultrapassar metade dos tempos semanais de cada disciplina e permitindo aos alunos acompanhar as aulas do #Estudo Em Casa (Escola TV), difundido na RTP, Memória”.*

Da ata de 1º período do ano 2019 / 20 de 20 outubro 2020 ficou lavrado que, “(...) devido à situação de pandemia atual, a turma não participará em visitas de estudo fora do concelho até clarificação da situação vigente”

Da ata de 1º período do ano 2019 / 20 de 21 dezembro 2020
Referiu-se que “(...) nestas primeiras cinco semanas de janeiro elaborar-se-á um projeto interdisciplinar de acolhimento intitulado [*Vou regressar com alegria e segurança*] com atividades relacionadas com a COVID 19, com objetivo de integração dos alunos na turma e na escola, partilha de experiências, sentimentos, dificuldades e que ainda contemple as aprendizagens não consolidadas, tendo também em atenção os resultados da avaliação diagnóstica.”

Da ata de 2º período do ano 2019 / 20 de 30 março 2021
Foi referenciada a importância da “Sessão de Sensibilização sobre o E@D com a psicóloga X, que decorreu no dia vinte e três de fevereiro na aula síncrona de Apoio ao Estudo. Foram abordadas estratégias para facilitar a aprendizagem e a saúde mental durante a fase de confinamento. Foi uma sessão de esclarecimento muito útil e muito interessante, tendo os alunos reagido com muito entusiasmo.”

O Diretor de Turma chamou a atenção de que “(...) *os critérios de avaliação específicos de cada disciplina devem ter em conta as circunstâncias próprias do E@D*”.

3.6. Observação Direta

A observação direta como técnica de investigação usualmente complementa - se com outras técnicas de recolha de dados, por exemplo a entrevista semi estruturada ou grupos focais Duarte (2009) todavia para que se possa utilizar, segundo um procedimento científico, é

fundamental que se reúnam critérios especiais, como resposta a objetivos pré determinados, ser planificada de uma forma sistemática, ser sujeita a uma validação, precisão e verificação.

Para conseguirmos os resultados mais robustos e um feedback mais robusto, claro e objetivo das ações educativas (Reis, 2011;Carneiro, 2016; Hattie & Timperley, 2007), relativo aos comportamentos, atitudes , processos culturais , práticas pedagógicas, procedemos à observação atenta e sistemática de seis aulas de 50 minutos, de onde emergiu a (tabela 40) relativa à categorização instrumental das observações.

Para um melhor entendimento dos resultados obtidos apresentamos no (anexo 16) os instrumentos de operacionalização de práticas de ensino segundo (Reis, 2011; Carneiro, 2016; Hattie & Timperley, 2007) que permitem perceber e analisar os parâmetros e o *feedback* de cada categoria.

Tabela 40. Categorização / Operacionalização das observações // C3

Indicadores de Verificação	Indicador positivo	Indicador negativo	Indicador não obs.
A.1.	Clima Relacional	24	0
A.2.	Direcionamento	41	1
			0
B.1.1.	Regulação		
	Vertente Digital	38	17
			5
B.1.2.	Vertente Organizacional	23	37
			0
B.1.3.	Vertente Cultural	25	13
			4
B.1.4.	Vertente Pedagógica Didática	54	4
			2
C.1.1.	Avaliação	20	4
			6
C.1.2.	Recuperação de Aprendizagens		
	Eixo 1. + Ensinar e Aprender	1	0
			5
	+ Autonomia Curricular	18	0
			0
	Eixo 2: Apoiar as Comunidades Educativas	3	0
			3
	Eixo 3- Conhecer e Avaliar	5	0
			1

total	26	9	9
-------	----	---	---

De acordo com o registo das observações, apurámos que os indicadores de verificação (A.1.) Clima Relacional, apresentam um total de (24) indicadores positivos, (0) indicadores negativos e não observados, o que reflete um excelente clima relacional.

Na dimensão (A.2.) Direcionamento e Regulação, obtivemos (41) indicadores positivos, (1) indicador negativos e (0) não observados, o que significa um excelente clima Instrucional (direcionamento e regulação) entre os professores e alunos, ao nível de; promoção de um clima relacional facilitador, motivação para as atividades e flexibilização na gestão das atividades.

Ao nível do Processo (B.) apurámos que: Na Vertente Digital (B.1.1.) existem (38) indicadores positivos, (17) indicadores negativos e (5) indicadores não observáveis. O que significa um bom clima ao nível dos Processos. Na Vertente Digital, através da adequação cultural com utilização de meios tecnológicos na prática pedagógica com recurso a (*smartphone, laptop touch screen*). Ao nível da proficiência dos alunos no uso das tecnologias, práticas pedagógicas fragmentadas e partilhadas de forma síncrona e assíncrona, simplicidade no processo organizacional para uso dos meios digitais, facilidade de acesso aos instrumentos e respetiva conectividade a Internet.

Na Vertente Organizacional (B.1.2.) verificaram-se (23) indicadores positivos, (37) indicadores negativos e (0) não observáveis. Significa que os Processos na Vertente Organizacional e das práticas educativas assentam num modelo organizacional estruturado e bem elaborado, através da adequação das estratégias implementadas face aos conteúdos, e ao processo organizacional. Verifica-se a existência de uma cultura de partilha entre alunos e professores e os alunos são autónomos face ao processo organizacional e execução das tarefas.

Na Vertente Cultural (B.1.3.), nomeámos (25) indicadores positivos, (13) indicadores negativos e (4) de indicadores não observáveis. Dos 12 momentos de observação, percecionámos que o trabalho de projeto é moderado no contexto 3, o que significa um razoável clima processual na Vertente Cultural. Os alunos sentem-se familiarizados com a cultura de colaboração e partilha de ideias e materiais, o trabalho de projeto é recorrente na cultura de escolas e as práticas desenvolvidas em contexto de sala de aula são reflexo da cultura intrínseca à escola.

Relativamente à Vertente Pedagógica (B.1.4.) verificam-se (54) indicadores positivos, (4) indicadores negativos e (2) indicadores não observáveis que resultam da não realização de tarefas

de forma emancipatória e socializadora e do não envolvimento completo dos alunos nas aprendizagens. Os resultados obtidos expressam um excelente processo na Vertente Pedagógico Didática. O currículo e as metas de aprendizagem estabelecidas proporcionam oportunidades aos alunos para aplicarem os seus conhecimentos na atividade lúdica, há um envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas implementadas, as dinâmicas pedagógicas promovem uma reflexão e autoavaliação das aprendizagens, os professores são proficientes no uso dos meios digitais, o recurso aos meios tecnológico permite também aprendizagens mais significativas e motivadoras.

Ao nível de tarefas (C.1) : A avaliação e o desempenho dos alunos foi eficaz. Atingiram os objetivos e tarefas propostos que permitiram uma adequação dos meios às práticas pedagógicas. Estas categorias expressam (20) indicadores positivos, (4) indicadores negativos e (6) indicadores não observáveis. Destes, não nos foi possível perceber se as aprendizagens realizadas nas 6 disciplinas, permitiram o desenvolvimento de novas práticas digitais de uma forma eficiente.

Relativamente ao campo (C.1.2.) Recuperação de Aprendizagens, verificámos que, na disciplina de Português a recuperação está a ser feita ao nível do *Eixo 1*. [*Ensinar e Aprender- escola a ler*], no domínio (+Leitura e Aprender), (1) indicador positivo, (0) indicadores negativos, (5) indicadores não observados. Estão também a recuperar aprendizagens, ao nível do domínio + Autonomia Curricular, com (18) indicadores positivos, (0) indicadores negativos e não observados. Eixo 2: Apoiar as Comunidades Educativas, onde se verificaram (3) indicadores positivos e (3) indicadores não observados. Também foram percebidas atividades inseridas no *Eixo 3* [*Conhecer e Avaliar*]; com (5) indicadores positivos, nas disciplinas de Matemática, HGP, Programação, Robótica, CN, 0 indicadores negativos e (1) indicador não observado na disciplina de Português.

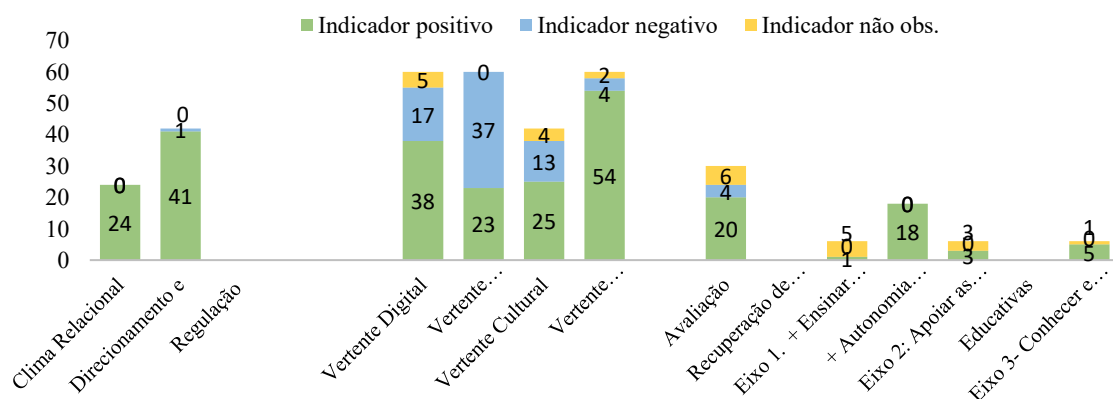


Gráfico 22 de Categorização Instrumental// C3

3.7. Discussão dos Resultados Contexto 3

Após análise dos dados relativos à coleta documental e não documental, procedemos à triangulação das fontes, à luz das práticas implementadas durante o ensino remoto, biênio de 2020/21 e 2021/22, e nos permitiu validar ou refutar os resultados e responder às nossas questões de investigação iniciais. Partindo da questão genérica pretendíamos saber:

- Como se executaram as políticas públicas em escolas inovadoras durante o período de pandemia pela COVID 19?

- Que orientações políticas e pedagógicas permitiram direcionar o processo de recuperação das aprendizagens no período pós pandemia?

De uma forma mais específica, e à luz das dimensões definidas por Dias de Figueiredo, pretendemos saber:

- ao nível tecnológico quais os (impactos do uso das novas tecnologias nas aprendizagens);
- ao nível organizacional (estruturação das escolas durante a pandemia face a implementação da nova modalidade de ensino remoto);
- ao nível cultural (transferência de conhecimento entre a comunidade escolar, adequando a teoria de explicação e do processo ao novo modelo educativo digital);
- ao nível pedagógico-didático (metodologias e estratégias de ensino on-line e promoção e recuperação das aprendizagens com enfoque no projeto de recuperação de aprendizagens 21/23 Escola +;

De uma forma mais específica, pretendemos perceber:

- Como se organizaram as escolas durante a pandemia face à nova modalidade de ensino remoto?

- De que forma as aprendizagens, no contexto da pandemia, foram desenvolvidas de acordo com as perceções dos diferentes atores educativos (diretores, professores e alunos)?

- Como contribuíram as tecnologias para reforçar as aprendizagens no período de ensino remoto de emergência?

- Quais os impactos do uso das novas tecnologias nas aprendizagens dos alunos?

As palavras proferidas com maior frequência entre os diretores, professores e alunos, foram: [*Alunos*] com (270) repetições, [*Professores*] (117) repetições e [*Escola*] (135) repetições.

Dos resultados descritos, podemos perceber que:

Antes da pandemia, a escola já estava, minimamente, equipada com computadores (D3, P1, A2). O diretor referiu que já em 1989 tinham implementado o projeto MINERVA e havia alguns recursos desse tempo. Contudo, apesar de sempre terem existido meios informáticos, com a pandemia foram manifestamente poucos e os que havia já estavam muito danificados, não servindo nem davam resposta às carências e necessidades dos alunos (P6, P7).

No contexto 3 também não existia o Office 365 e a plataforma utilizada foi o Moodle (P3).

Relativamente às práticas letivas, adotava-se o modelo tradicional e um ensino essencialmente expositivo (P2, P5, A3). O contexto caracterizava-se como um espaço de boas relações entre pares e de aprendizagens académicas essencialmente de natureza práticas, pois assim exigia o ambiente cultural. Os alunos interagiam entre si, participavam em atividades desportivas, artísticas e culturais, além de receberem a normal orientação pessoal e pedagógica dos professores (P3).

Apesar de todos os equipamentos existentes, tanto professores como os alunos eram muito pouco proficientes com o digital e os professores não tiveram formação adequada para trabalhar de forma síncrona durante o ERE. Relativamente à necessidade de formação, os professores “(...) *acharam que não era preciso*” e acabaram por sofrer as devidas consequências (D3, P7, P2; P6, P4, A1, A2, A6).

O diretor entende que, o digital devia servir para simplificar, todavia ainda complica mais (D3). Refere ainda que “*há outras necessidades mais urgentes a combater. Sobretudo a falta de respeito e o reconhecimento, pelos professores e pela escola*”.

Em termos culturais o contexto (não é um território TEIP) mas possui bastantes problemas sociais na comunidade e assume um registo bastante problemático e carenciado. As políticas educativas acabam por não resolver os problemas mais importantes (D3). Cerca de um terço da população é de etnia cigana, o que acresce as dificuldades em diferentes cenários do contexto (D3).

O agrupamento realiza uma prática pedagógica muito baseada em projetos (P4, P1) “*reconhecidos pelo ministério da educação e com recurso a poucos meios tecnológicos*”; era frequente o uso de dinâmicas em contexto dos clubes escolares que, nesta altura, tentaram assegurar, não deixando desmotivar os alunos (P2). Esta, sempre foi uma medida corrente do contexto 3.

Quando surgiu a pandemia, não houve computadores para todos os alunos e foi necessário recorrer às parcerias da escola, que tornaram o processo de ERE mais equitativo e conseguiu-se

minimizar o problema (P1, P5, A3). Relativamente aos alunos que não tiveram computadores ou acesso à internet, o diretor entende que, foi porque os alunos não quiseram aproveitar, pois houve um auxílio por parte da autarquia e das juntas de freguesia do concelho que cederam alguns equipamentos e também tiveram auxílio das técnicas que dinamizam a plataforma Ciência Aberta (D3, P3, P6, P1).

Durante esta fase, praticamente todos os alunos se mantiveram em casa, todavia, os mais vulneráveis e sem retaguarda familiar iam para a escola (P4, P6, A4, A3) uma vez que aqui as refeições continuavam a ser servidas, e porque os alunos que não tinham acesso à Internet, na escola podiam beneficiar dos meios informáticos (pois ainda há famílias sem eletricidade e a utilizarem geradores). Os funcionários da autarquia iam às aldeias do concelho entregar os materiais em papel e posteriormente iam recolhe-los (P5, P4, P1, P6, P3).

A falta de proficiência digital e a falta de formação na capacitação digital foi um grande problema a juntar à idade dos professores, que fez com que se tornassem mais resistentes à utilização dos meios informáticos (D3, P1).

Relativamente à implementação do Ensino Remoto de Emergência, todos os participantes entendem que não conseguiu substituir o presencial, foi uma solução de recurso (D3, P2, P3) que permitiu a realização de múltiplas aprendizagens diferenciadas da rotina tradicional de toda a comunidade educativa (P4).

Durante o período de ERE a direção não implementou nenhuma plataforma obrigatória, utilizou-se a que existia (Moodle) que é uma plataforma de aprendizagem *online* amplamente utilizada neste agrupamento (D3, P7, P4; A1)

O Moodle permitiu utilizar recursos, disponibilizar materiais, realizar atividades interativas e avaliar o desempenho dos alunos, também se utilizou as ferramentas da *Google: A Classroom* a que estavam habituados e também o *Jamboard* (P1, P2, P5, P4, A1, A3). No início a estratégia utilizada, enquanto não havia computadores, foi o *WhatsApp* e muito o telefone.

A mudança para o digital foi fundamental, pois permitiu garantir a continuidade do processo de ensino aprendizagem, minimizando o impacto da interrupção das aulas presenciais, todavia o diretor ainda possui algumas dúvidas e considera que não foi uma oportunidade e acelerador para a renovação de métodos e estratégias de ensino quando refere que “(...) *não resolve grande coisa pedagogicamente*”(D3). Também não encontra uma relação direta entre as

novas tecnologias digitais e as aprendizagens dos alunos e assume que se devia combater, de forma mais urgente” (...) a indisciplina e a falta de respeito” (D3).

Em termos organizacionais, não houve dificuldade, pois é um contexto pequeno e toda a agente colaborou no sentido de fazer o melhor possível. Para os alunos com alguma retaguarda familiar, tornou-se mais fácil ultrapassar o problema (P7, P4) e superar os obstáculos decorrentes de forma tão disruptiva.

Em relação aos espaços e horários, não houve necessidade de fazer grandes mudanças porque é um contexto pequeno (A1, A4). Criou-se um gabinete de crise e seguiram-se as orientações da Direção Geral de Saúde (DGS). Em relação aos espaços físicos, criaram-se percursos alternativos para evitar aglomerados de gente. (D3, P1, A4, A3, A6). Os alunos assistiram às aulas da RTP Memória # Estudo em Casa e continuaram a desenvolver os projetos com os professores (A6, P4, P5, A5, D3) utilizando novas metodologias e estratégias. Quanto aos clubes, durante esta fase foi impossível desenvolverem-se atividades de forma presencial e todas as práticas param.

Em termos culturais, o espírito de colaboração entre toda a comunidade esteve sempre presente (P4, P5, P6, P2). A falta dos colegas e das relações de amizade foram os aspetos mais focadas pelos participantes (A1, A2, A4).

Os professores mobilizaram-se de forma eficiente e eficaz para evitar que os alunos abandonassem as atividades letivas, aqui a idade dos docentes, foi um entrave para as metodologias de ensino utilizadas (P6, P4, P3) pois sentiram muitas dificuldades em se organizarem inicialmente. O bom ambiente entre pares foi um fator favorável e de incentivo a estes professores (A1, A7, A4). Houve uma necessidade crescente de colaboração e comunicação entre os professores, alunos e pais (P3, P1, P5, A5, D3). O clima de colaboração entre toda a comunidade, foi fundamental (P7, A8, D3), houve um maior reconhecimento pela escola e todos ficaram cientes da importância do ensino presencial em detrimento do ensino online (P5, P6, D3).

Durante a 1ª fase da pandemia, as práticas pedagógicas para conciliação entre o ensino presencial e o ensino remoto foram conseguidas com sucesso face a todo o processo disruptivo, no entender dos professores (P3, P2). Estes adotaram uma avaliação mais formativa com aulas síncronas e assíncronas, de modo a diminuir o risco de abandono escolar dos alunos e a desmotivação. O fator avaliação neste contexto foi mais uma grande preocupação para os professores e órgãos de chefia, devido às características sociais do contexto, tendo-se optado por

uma avaliação essencialmente formativa (P2, P4, P3). A modalidade de ERE não convenceu o diretor (D3).

O período do Pós pandemia, aligeirou a transformação digital nas escolas, criando um ambiente educacional mais flexível, interativo e acessível. As escolas investiram em infraestruturas tecnológicas (*Kit digital*), na instalação de redes de *Wi-Fi* mais robustos, tablets, laptops, e desenvolvimento de laboratórios de informática.

O principal desafio nesta fase será garantir que todas as mudanças continuem a ser trabalhadas e todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente da situação social e económica (P3, P1, P6).

Os professores referem que foi uma oportunidade e o salto para a inovação e mudança nas práticas pedagógicas. Toda a comunidade passou a ser mais proficiente (P4) e os professores percecionam agora a importância da formação contínua.

A cultura de escola foi fortalecida pelas relações entre toda a comunidade, especialmente a colaboração e partilha entre os professores. O reconhecimento que os pais sentiram pela escola durante a pandemia ‘parece’ que foi esquecido e deixaram de colaborar novamente com a escola (P5, P6). Há uma maior flexibilidade, colaboração, inovação e um foco reforçado no bem-estar e na inclusão. Essas mudanças passaram a refletir-se na rápida necessidade de adaptação às novas justificativas e garantir que todos os membros da comunidade escolar tenham o apoio necessário para prosperar num ambiente educativo em persistente evolução.

As práticas pedagógicas mudaram e os professores limitaram-se a ensinar conforme a preparação que tinham (P7). Relativamente às aprendizagens realizadas, os participantes referem que não houve aprendizagens significativas (A7, A3, A5, A1, A4). Os professores eram meros transmissores de conhecimento, não havia espaço de resposta, não faziam perguntas e desmotivava os alunos porque não havia feedback devido à falta de tempo.

Relativamente às novas estratégias, agora adota-se um modelo de ensino mais inovador, baseado em metodologias mais ativas, sobretudo trabalho de colaboração (*Design Thinking*), projetos educativo (P7, P1, P5, P7) que permitem minimizar as perdas de aprendizagem (P4). As perdas de aprendizagens terão agora de ser objeto de aprofundamento no âmbito do Projeto de Recuperação implementado no agrupamento (P6, P7, D3, A3, A6, A5). Para recuperarem as aprendizagens perdidas têm seguido as medidas abrangentes pelo Plano de Recuperação de Aprendizagens 21 /23 Escola ⁺ e os alunos vão fazendo essa recuperação ao nível do 1º eixo

‘Ensinar e Aprender’ no domínio da leitura e escrita, no 2º eixo domínio da autonomia curricular e apoio às comunidades educativas. Também são realizados mais frequentemente projetos e Domínio de Autonomia Curricular (DACs) transdisciplinares e atividades com a Biblioteca Escolar (P3, P7).

Os dados obtidos através das diferentes fontes de recolha de dados (atas, grelhas de avaliação trimestral e observação direta) foram triangulados e obtivemos resposta às nossas questões de investigação.

Percecionámos que houve perdas de aprendizagens nos alunos do 2º Ciclo. As grelhas de análise documental apresentam taxas de sucesso escolar global a oscilar entre (-8,8%) no primeiro período e (-1,3%) no 3º período (anexo 22). Todavia, apesar de o diferencial ser sempre negativo também se verifica que a variação tem sido positiva entre o 1º período e o 3º período. Logo podemos inferir que o aumento do sucesso escolar se possa dever à implementação do Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola + ou às políticas educativas internas ao contexto 3.

Se cruzarmos os dados com a tabela dos resultados da observação que regista o número de indicadores positivos, negativos e não observados, também verificamos que existe um bom clima entre pares, os professores promovem um clima relacional facilitador, fazem motivação para as atividades e existe uma flexibilização na gestão das atividades.

Relativamente à dimensão, direcionamento e regulação, os professores apresentam os conteúdos de forma adequada às competências dos alunos e estimulam o seu pensamento. Propõe atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos, avaliam o grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornecem feedback das tarefas.

Ao nível das dimensões propostas pelo professor Dias de Figueiredo: na dimensão digital, os professores realizam prática organizacionais com novas estratégias de ensino e recurso a meios tecnológicos, na justa medida à unidade orgânica (computadores, quadro interativo, meios tecnológicos pessoais dos alunos), as práticas pedagógicas digitais (uso de equipamentos diferenciados) são transversais ao currículo e existe uma mais acentuada flexibilização das aplicações pedagógicas inovadoras ao nível organizacional, cultural e digital numa perspetiva racional e relacional. O modelo organizacional permitiu desenvolver estratégia de ensino de forma flexível, com uma adequação das estratégias implementadas face aos conteúdos, partilha de conhecimentos entre aluno / professor e professor / aluno desencadeando uma cultura escolar baseada em desafios digitais. O trabalho de projeto é recorrente na cultura de escola e as práticas

desenvolvidas em contexto de sala de aula refletem a cultura intrínseca da escola, os alunos sentem-se familiarizados com a cultura de colaboração, partilha de ideias e materiais.

Na vertente pedagógica didática, o currículo e as metas de aprendizagem estabelecidas proporcionam oportunidades aos alunos para aplicarem os seus conhecimentos em atividades lúdicas, as aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula refletem também uma pedagogia da explicação e uma pedagogia exploratória, há um envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas implementadas.

Ao nível da dimensão relativa às tarefas. Há uma adequação dos meios às práticas pedagógicas, as aprendizagens realizadas permitem o desenvolvimento de metodologias de ensino mais inovadoras e o trabalho colaborativo torna-se facilitador para aquisição de novas aprendizagens.

Relativamente à recuperação das aprendizagens, impõe-se uma múltipla abordagem focada tanto nas necessidades académicas quanto nas necessidades emocionais dos alunos. Comprova-se através do nº de indicadores positivos, que no contexto 3, estão a implementar o plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola+ ao nível do: 1º Eixo: Ensinar e Aprender; + Leitura e Aprender; +Autonomia Curricular, do 2º Eixo, Apoiar as Comunidades Educativas e do 3º Eixos: Conhecer e Avaliar.

Desta visão holística salienta-se a importância da colaboração entre professores, alunos, pais e a comunidade, sendo fundamental, garantir-se que os alunos possam superar as perdas educacionais e continuar o seu desenvolvimento de forma saudável e eficaz.

PARTE III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Nada na vida deve ser temido,
somente compreendido. Agora é
hora de compreender mais para
temer menos."*

Marie Curie

1.Limitações do Estudo

Com este capítulo fechamos um longo trabalho de investigação e entendemos apresentar algumas considerações que possam relevar para futuros trabalhos científicos.

Nos últimos anos muito se falou de crise e das suas implicações ao nível das vertentes sociais políticas, educativas, de identidade e valores. Também a educação ficou exposta a múltiplas crises sendo agora urgente forçar uma mudança de paradigma e das políticas educativas.

Mais recentemente, a crise social decorrente pelo SARS CoV2 no início de março de 2020 foi motivo de grande apreensão em múltiplos cenários (social, de saúde pública, político, económico e educativo).

No ensino, e como forma de prevenir a disseminação do vírus na comunidade escolar, foram implementadas medidas restritivas alocadas às políticas publicas pedagógicas causando verdadeiros desafios e constrangimentos face à mudança radical do sistema de ensino português, ocasionando um olhar de desconfiança no segmento tradicional e bastante conservador que ainda é a Educação em Portugal.

(Perrenoud, 2001, p.5) refere que “O ensino nunca foi uma profissão tranquila. Sempre teve de confrontar o outro, face à sua resistência, sua opacidade, às suas ambivalências e, devido às suas múltiplas transformações parece cada vez mais difícil ensinar e sobretudo, fazer aprender”, e para se modelar o processo de ensino e aprendizagem durante esta fase mais negra, corroboramos da opinião de Perrenoud (2001) reforçando a noção de que, foi preciso uma mudança de mentalidade que perspetivou as dimensões pedagógicas ao nortear a ação transformadora da educação, no aprender a aprender. Assim, “o ser humano, através da educação, é capaz de reformular seu pensamento e refletir-se conscientemente” (Morin, 2007, p. 184).

Nesta visão, tentámos encontrar uma explicação para a nossa inquietação relativamente às reais aprendizagens dos alunos (*e.g.*) perceber se houve perdas de aprendizagens durante o período de Ensino Remoto de Emergência.

A revisão bibliográfica que realizámos, conjugando com a recolha e interpretação de dados, triangulação, análise e discussão dos resultados permitiu-nos orientar o estudo para a consecução das considerações finais, de modo a obtermos uma resposta no âmbito das quatro sub questões investigadas e que formulam a questão principal da pesquisa.

O estudo garante uma autoria genuína e verdadeira, sustentada nas ideias e trabalhos de; (Figueiredo, 2022; Figueiredo, 2021 ; Barroso, 2022; Barroso, 1995; Moreira et al., 2020 ; Matias et al., 2020 ; José Matias, Cabral; Alves, 2020; Nóvoa & Alvim, 2020 ; Nóvoa, 2014).

Assim, durante a realização do estudo verificaram-se algumas limitações, que consideramos relevantes:

Inexistência de estudos nacionais ou internacionais que comprovassem se houve perdas de aprendizagens nas diferentes áreas / disciplinas dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico a frequentar escolas com características inovadoras. Sendo assim, ficámos limitados à análise de percepções das evidências obtidas.

A nossa sugestão iria no sentido de aprofundar esta temática, com enfoque para outras amostras com o intuito de encontrar padrões de base semelhantes ao nível das dimensões tecnológicas, organizacionais, culturais e pedagógico didáticas sobre as quais nos regemos e foram propostas por (Figueiredo et al., 2021).

Uma das limitações iniciais desta investigação foi em termos de pressupostos teóricos relacionados com as aprendizagens que se perderam num curto prazo, e das aprendizagens que virão a perder-se a médio e longo prazo. Observa-se que aumentou o número de alunos com resultados negativos, ou seja, os alunos com dificuldades de aprendizagem agravaram-nas ainda mais.

O facto de não podermos alargar o estudo a outros níveis de ensino, por exemplo 3º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente aos 7º e 8º anos de escolaridade, uma vez que, à época da pandemia pela COVID-19 estariam a frequentar o 5º ou 6º ano de escolaridade.

Face às limitações que apresentamos, recomendamos que, em investigações futuras, sobre a temática, seja considerada a importância do alargamento da amostra a participantes a outros anos de escolaridade. Entendemos que faria sentido desenvolver-se uma investigação com alunos do 3º ciclo, onde se pudesse realizar uma retrospectiva do período de mudança de paradigma.

Poderíamos considerar também a utilização de novas metodologias de estudo face à temática. Concretamente, a utilização de métodos quantitativos numa modalidade individual que aferisse as semelhanças e diferenças, ou mesmo a elaboração de estudos correlacionais entre distintas competências ao nível do Clima Relacional, Direccionamento e Regulação, ao Nível dos Processos e também em termos de Avaliação Reis (2011), principalmente ao nível de análise de tarefas, como a aplicação do Plano de Recuperação das Aprendizagens Escola +.

Uma última recomendação que apresentamos e consideramos não menos importantes seria a recolha de informação relativa à opinião dos pais / encarregados de educação. Perceber quais os desafios e constrangimentos que tiveram de enfrentar e como se organizou todo o contexto familiar em termos de horários espaços e rotinas familiares.

Em relação aos grupos de discussão focalizada a alunos, realizou-se sempre de uma forma presencial ficando sujeito ao horário letivo dos alunos, não havendo tempo para aprofundar os temas propostos e, eventualmente, relevantes para o estudo. É certo que o processo de colaboração está sujeito a alguma imprevisibilidade e reajustamentos cuja materialização dos objetivos do trabalho colaborativo exige disciplina na concretização das entrevistas.

Também a falta de vontade dos participantes (professores) em colaborarem na nossa pesquisa foi um aspeto limitativo, implicando algum atraso no cumprimento do nosso cronograma. Durante a primeira fase das entrevistas semiestruturadas aos diretores, a utilização da plataforma *zoom* para dois contextos em análise, não nos permitiu verificar a reação do entrevistado ‘*in loco*’ podendo haver eventualmente alguma perda de informação relevante.

No decorrer da segunda fase do estudo (discussão focalizada) trabalhámos com grupos focais de professores e alunos, de onde é possível inferir que possam ocorrer “efeitos negativos originados pela interação entre os participantes e entre eles e o moderador” (Kelly et al., 2013, p 5) remetendo para a um viés da informação sobre a possibilidade de os resultados serem influenciados por algum elemento dominante do grupo.

Ainda relativamente aos grupos de focalização, as perguntas de âmbito mais aberto também podem permitir uma dificuldade acrescida na análise e interpretação dos resultados.

Outra limitação que encontramos nas entrevistas e grupos focais prende-se com a possibilidade de o entrevistador ser suscetível de influenciar o entrevistado de uma forma involuntária (R. Stake, 1995; Tursunovic, 2002; Basch, 1987)

Relativamente à terceira fase (observação direta e análise documental) considerámos que a nossa presença na sala de aula pode ter afetado o comportamento e atitudes dos elementos observados através do efeito Hawthorne, onde, por um lado, o comportamento dos indivíduos observados, não pode ser abstraído de seu contexto pessoal e social, e por outro, o observador também é de alguma forma um participante no estudo, conduzindo a sua presença a efeitos distorcidos nos resultados, levando a um viés de seleção, pois o nosso objetivo da observação pode

não estar completamente de acordo com a realidade apresentada pelo elemento observado, conduzindo a imprecisões ou incompletas conclusões nos resultados.

Ainda em relação à terceira fase (observação e análise documental), podem acontecer dificuldades em medirmos as variáveis, seja através das emoções, atitudes, pensamentos ou mesmo comportamentos (variáveis ocultas).

Em termos económicos, a observação direta também se torna dispendiosa devido à deslocação do investigador ao contexto a estudar, nesta perspetiva realizamos o inquérito por questionário no contexto 2.

Foi uma investigação que, ao longo das suas fases se deparou com alguns entraves relacionados com o calendário escolar dos professores e com atividades já previstas nos Planos Anuais de Atividades das escolas. Foi necessária muita persistência e insistência por parte dos investigadores para conseguir a colaboração total dos participantes.

Entendemos que o reconhecimento das limitações foi um ato fundamental no estudo, permitindo-nos interpretar os resultados de maneira crítica e reflexiva face a futuros estudos, amenizando outras limitações e situações menos favoravelmente entendidas, não como constrangimentos, mas como desafios a ultrapassar.

Conclusões

Tendo o nosso estudo como tema ‘Pandemia, Ensino Remoto e Equidade: análise exploratória dos impactos nas aprendizagens’, entendemos o período como um paradoxo para o sistema de ensino e respetivo impacto sobre as aprendizagens dos alunos. Tempo de desafios e tempos de oportunidades. Fase desalinhada com o tradicional modelo de ensino, em que se adota um ambiente informal, o professor se assume como o detentor do conhecimento, o garante da ordem disciplinar e da qualidade do trabalho desenvolvido.

A época imposta pelo estado de emergência articulado com o resultado das novas práticas educativas foram, não só, causa de ações políticas, organizacionais e culturais, mas também de relações de poder, e a situação vivenciada nas escolas portuguesas durante o período cinzento, imposto pela pandemia, constituiu uma experiência desafiante e com mérito indiscutível no pressuposto inicial de ser considerada apenas como uma solução provisória e temporária para atenuar e minimizar os graves danos introduzidos pelo aparecimento de um fenómeno externo às

escolas, que obrigou ao seu encerramento e ao confinamento de alunos e professores nas suas respectivas casas.

Com a implementação da nova modalidade de ensino remoto, rapidamente e facilmente nos apercebemos que se tratou de um processo de aprendizagem para todos (diretores, professores e alunos) incluindo os mais experientes com os recursos tecnológicos. A adaptação à nova modalidade de ensino e simultaneamente, à situação de isolamento social durante a pandemia veio provocar um mau estar social e aumentar, não só a dificuldade e insegurança de todos os envolvidos no processo de ensino, mas também a incerteza num futuro, sendo “Essa incerteza é uma incitação à coragem. A aventura humana não é previsível, mas o imprevisto não é totalmente desconhecido”(Morin, 2002, p. 5).

Com a passagem do ensino presencial para o modelo de ensino remoto de emergência, a escola foi reestruturada num fim de semana, com subterfúgio a metodologias pedagógicas ainda não estáveis e com uma significativa intervenção dos pais / encarregados de educação, que evitaram, segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação, da UNESCO, uma decadência e colapso da educação durante o período de confinamento face ao encerramento das escolas.

Do estudo realizado ninguém sabe com rigor que aprendizagens foram perdidas e que aprendizagens ainda continuam a ser perdidas com o período da pandemia pela COVID-19. O que podemos denotar são perceções dos impactos enunciados e identificados nos contextos escolares que se evidenciam de uma forma paradoxal, pois perante o paradigma de ensino remoto houve pontualmente alguns casos de sucesso escolar e de melhoria das aprendizagens. Em termos de revisão da literatura percecionamos uma metamorfose ao nível tecnológico, organizacional, cultural e pedagógico da instituição escola.

É certo que o mundo enfrentou um momento penoso em múltiplos cenários e as escolas tiveram de se organizar de forma abrupta e disruptiva. Ninguém estava preparado para transitar subitamente para um novo modelo de ensino, como referiu um aluno do contexto Esta mudança impactante incorreu em rotinas transformadas, numa clausura sem precedentes, imiscuídas num ambiente de resistência, difuso e de suspensão no sistema educativo Peralta et al.(2021) sendo fundamental uma intervenção das instâncias políticas nacionais e internacionais em espaços públicos e em especial caso, nas escolas, consideradas espaços de convívio, socialização e partilha,

onde foi essencial implementar medidas de saúde pública, em articulação com as medidas estabelecidas a nível comunitário.

Análogos ao nosso trabalho de pesquisa, começam agora a surgir estudos recentes originários de (F. Reimers & Schleicher, 2020; OECD, 2021a), onde se apresentam evidências sistemáticas e perceções em torno dos desafios que professores, diretores e alunos tiveram de enfrentar, e da forma como esses desafios foram abordados num período de planeamento efetivo do pós pandemia, em que se reconhece a existência de perdas de aprendizagens segundo estudos científicos internacionais, orientados por George Psacharopoulos “Partindo do pressuposto de que cada ano adicional de escolaridade se traduz em 8% de perdas de rendimentos marginais futuros com base numa paralisação de quatro meses”(Psacharopoulos et al., 2021, p.2).

Esta foi também a conclusão do nosso estudo, do qual extraímos algumas perceções e resultados da implementação do modelo de ensino remoto com carácter emergencial e que se apresentou como um modelo de sucesso em termos organizacionais e culturais, graças à evolução das tecnologias e das redes de comunicação, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de ensino aprendizagem.

Numa dimensão pedagógico didática e como consequência desta mudança de paradigma, percecionámos no contexto 1, um paradoxo, face ao sucesso obtido nos resultados académicos dos alunos, todavia o Plano de Recuperação das Aprendizagens 21 / 23 escola + foi e continua a ser implementado no mesmo agrupamento.

A existência de perda de aprendizagens e de competências previamente adquiridas (Telles et al., 2020), o currículo ficou exposto a um conjunto de pressões sociais e políticas, deixa de fazer parte integrante das aprendizagens, essenciais sendo atribuindo a cada um dos atores educativos a construção de um currículo emergente que “tentou romper com o conhecimento fragmentado e com uma formação unilateral” (Lourenço Silva & Inez Ibargoyen Moreira Resumo, 2007). Hoje, perante a urgência de reinventar a escola (Bolívar, (2015) as políticas educativas passaram a ser pensadas numa lógica *bottom up* e num modelo curricular e pedagógico orientado de cima para baixo em que se legitima às escolas a sua capacidade de auto organização no sentido de oferecerem respostas aos seus problemas emergentes, ainda que antecipando mudanças ao modelo e gramática escolar tradicional.

Relativa ao modo como as políticas organizacionais e pedagógicas influenciaram as estratégias e metodologias do ensino aprendizagem retemos a ideia de que a nova gramática escolar

exige uma mudança de tempos e espaços procedendo-se paralelamente a uma (re)organização da relação com o binómio ensino / aprendizagem cuja missão e visão da escola implique “um olhar e uma atitude diferentes, exigindo também uma alteração profunda nas práticas pedagógicas”(Cabral & Alves, 2018, p. 74). Neste âmbito, a estrutura organizacional da escola foca-se fundamentalmente numa gestão de condutas e procedimentos em torno do processo de instrução acabando por ser entendida como “uma organização anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear, nem funcional no que respeita à missão central de fazer aprender os alunos”(Cabral, 2013, p 142). Com a adequação das práticas educativas a cultura organizacional e pedagógica passaram a adotar dinâmicas mais democráticas no que respeita ao processo interativo e cooperativo entre pares em oposição ao modelo vigente burocrático e racionalista que existia. As organizações escolares passaram a caracterizar-se pela centralidade das ações e das relações que surgiram de forma emancipatória perante a emergente “construção partilhada de valores e objetivos, a partir da comunicação intersubjetiva assente num sentimento de pertença coletiva” (E. M. Pereira, 2012, p. 87) onde se desenvolveram atos de partilha, cooperação e colaboração há muito abandonados entre a classe docente.

Os desafios face ao processo de ensino aprendizagem esteve diretamente relacionado com uma aprendizagem mais prática por oposição ao tradicional ensino expositivo que vinha sendo implementado antes da pandemia. As estratégias e metodologias de ensino tiveram de ser repensadas, muito embora já existissem pontualmente algumas práticas inovadoras em contextos escolares.

Sendo o nosso trabalho de pesquisa realizado em contextos de escolas inovadoras, a verdade é que, ninguém estava preparado ao nível tecnológico, para colmatar tamanho problema e colocar, num curto espaço de tempo, todos os alunos conectados através de um ensino *online*. Ficou evidente que um dos grandes desafios se prendeu com a falta de equipamentos tecnológicos e com escassez de aprendizagens mais práticas, sobretudo ao nível da proficiência digital e da formação de professores na capacitação digital. Para minimizar o problema da falta de equipamentos, as escolas recorreram a empréstimos junto de parceiros escolares: autarquias, juntas de freguesia, associações de pais e empresas particulares. Foi essencial desenvolver boas práticas e mudanças ao nível do modelo mental e da essência escolar Figueiredo (2022) sobretudo ao nível organizacional, cuja ação implicou a adaptação aos conceitos de ação social e de poder, corroborando a ideia de um novo modelo político e das suas lógicas de ação. Neste contexto, as

escolas viram-se obrigadas a dissecar alternativas e modelos culturais, atendendo a situações de desigualdade social e cultural dos alunos (DGE, 2018) para que o processo fosse justo e equitativo. Todavia, foi um processo disruptivo com consequências gravosas, gerando insuficiência de aprendizagens e acentuando as desigualdades entre os estudantes como já referenciámos no nosso estudo.

Hoje, é impossível pensar a escola e os professores sem referenciar as novas tecnologias e o modelo virtual, perante a resistência e suspensão do sistema educativo face ao digital. Neste entendimento, apesar de os impactos favoráveis do uso das novas tecnologias e metodologias ativas de aprendizagem que permitem uma superação dos impactos negativos, é fundamental que estes não se negligenciem, pois podem tornar-se consequências graves nos seus utilizadores (professores e alunos) (Hargreaves, 1998, p. 221) afirma mesmo que” [...] o mais triste quanto à simulação segura [...] da colegialidade artificial não é que ela iluda os professores, mas sim que os atrase, distraia e menospreze”.

Referências Bibliográficas

- Abreu, N. (2009, 30 junho). Focal Groups on-Line: From the Conceptual Reflections To the Virtual Environment Applicatio. *JISTEM Journal of Information Systems and Technology Management*, 6 (1), pp.5–24.
<https://doi.org/10.4301/s1807-17752009000100001>
- Aguerrondo, I. (1996). *La Escuela Trasnformada: una organización inteligente y una gestión efectiva* (1ª ed.). 1–20. Editorial Troquel.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281a%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Alves, A., & Patricia, S. (Eds.). (2021). *Reflexões em Torno de Metodologias de Investigação: Técnicas de Recolha de Dados*. Universidade de Aveiro.
<https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>
- Alves, J. M., & Palmeirão, C. (Eds.). (2021). *Em Mudança em Movimento: Escolas em Tempos de Incerteza*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Alves, J. M., & Cabral, I. C. (Eds.). (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Universidade Católica. Porto.
- Alves, J. M., & Cabral, I. C. (Coords.). (2021). *Dinâmicas Educativas e Ensaio de Inovação*. Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Alves, J. M., & Cabral, I.C. (Coords.). (2020). *Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento: O que aprendemos entre março e junho de 2020?*. Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Amado, J. (2022). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Edições Pombalina. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (Coords.). (2014). *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Audy, J. (2017, 20 julho). A inovação, o desenvolvimento e o papel da universidade: Estudos Avançados. *Faculdade de Informática Pontifícia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, 31(90), 75–87.

- Bacich, M. & Moran, J. (Coords.). (2018). *Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora Ltda.
- Baldanza, R. F. (2006). *Telefones celulares e redes sociais: uso, apropriações e suporte ao capital social*. [Tese de doutoramento]. Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia]. <https://ib.rc.unesp.br/Home/Pos-Graduacao44/secaotecnica-depos46/desenvolvimento-humano-e-tecnologias/06-ciberespaco-tecnico-e-corpo.pdf>
- Ballen, C., Wieman, C., Salehi, S., Searle, J., & Zamudio, K. R. (2017, 11 July). Self-efficacy drives performance gains with active learning. *CBE Life Sciences Education*, 16(4), 1–6. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-12-0344>
- Baloch, S., Baloch, M. A., Zheng, T., & Pei, X. (2020, 6 April). La pandemia de la enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19). *La revista Tohoku de medicina experimental*, 250 (4), pp. 271–278. <https://doi.org/10.1620/tjem.250.271>. [Correspondence](https://doi.org/10.1620/tjem.250.271)
- Baptista, I. (2004). *Ética e Investigação em Ciências da Educação*. A Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. LUP e-DITA, Porto.
- Barbosa, M. (2020, 19 de junho). Ano letivo em setembro. Ministério da Educação quer aulas presenciais, mas não abre o jogo. *Observador*. https://observador.pt/especiais/ministerio-da-educacao-quer-novo-ano-letivo-presencial-aulas-arrancam-em-setembro-partidos-e-professores-pressionam-governo/?cache_bust=1686440354026
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* (1ª ed.). Press Universitaires de France, Casa das Ideias. Edições 70.
- Barroso, J. (1995, 17 janeiro). Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. UNIVESP. https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf
- Barroso, J. (2022). *Administração e Política Educacional: Um Percorso de Investigação*. FCT. Universidade de Lisboa. <https://www.researchgate.net/publication/361642178>
- Bautista, J., Carrera, R., Rodriguez, R., & Lopez, J. L. (2020, 23 september). Improvement of memory and motivation in language learning in primary education through the interactive digital whiteboard: The future in a post-pandemic period. *Sustainability* 12(19). <https://doi.org/10.3390/su12198109>
- Bell, F. (2010, 08 de junho). On the theoretical breadth of design-based research in education. *Educational Psychologist*, 39(4), pp. 243–253. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_6

- Berg, J. (2020, 3 de agosto). Pandemia 2020 e Educação. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 15(4), pp. 470–487. <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10855>
- Bertão, M. (2020). *A Modernização Realizada Nas Escolas Secundárias : Intenções e Resultados* [Tese de doutoramento não publicada]. Faculdade de Educação e Psicologia, UCP Porto.
- Birhane, A. (2021, 12 fevereiro). Algorithmic Injustice:A Relational Ethics Approach. *Patterns*, 2(2). <https://doi.org/10.1016/j.patter.2021.100205>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (Coords.). (1994). *Investigação Qualitativa em Educação : Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos diz a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2005, outubro). ¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*., Campinas 26 (92), 859-888.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Bolívar, A. (2015). The Comprehensive School in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14(3–4), 347–363.
<https://doi.org/10.1177/1474904115592496>
- Brame, C. J. (2007). *A guide to active learning. Active Learning*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. APA handbook of research methods in psychology. *American Psychological Association*, (2) 57–7.
<https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brizola, J., & Fantin, N.(2016, 31 janeiro). Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. *Revista de Educação do Vale do Arianos*, 3(2), pp. 23–39.
<https://doi.org/10.30681/relva.v3i2.1738>
- Bryman, A. (2012). *Pesquisa Praticante e Desenvolvimento Profissional em Educação*. Social Research Methods (Oxford University Press 4th ed.). SAGE Publications Ltd
- Cabral, I. (2013). *Gramática Escolar e (In)Sucesso : Os Casos Do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação]. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto

- Cabral, I., & Alves, J. M. (Eds.). (2016). *Condições Políticas, Organizacionais e Profissionais da Promoção do Sucesso Escolar: Ensaio de Síntese*. Caminhos de possibilidades, UCP, pp.157–179.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (Coords.). (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa, Da teoria à(s) prática(s)*. Universidade Católica Portuguesa. Porto http://afc.dge.mec.pt/docs/publicacoes/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca_Educativa.PDF
- Cadete, F., Moreira, P., Sousa, R., Ribeiro S., Araújo, T., Freitas, T., & Serra, I. (2021, jul. a dez.). Metodologias Inovadoras Como Possibilidade Efetiva De Aprendizagem Para O Contexto Pós-Pandêmico. *TICs & EaD em Foco*, 7(2), pp.73–93. <https://doi.org/10.18817/ticsead.v7i2.548>
- Cardoso, T. M. L., & Coelho, M. F. P. M. S. (2021, 15 de dezembro). O Inquérito Por Questionário Enquanto Procedimento Metodológico. *Atena Editora*. <https://doi.org/10.22533/at.ed.75521131212>
- Carmo, R., Inês, T., & Cândido, A. (2020). *Um Olhar Sociológico Sobre a Crise COVID-19 em Livro. Em um Olhar Sociológico Sobre a Crise COVID-19*. Observatório das Desigualdades, ISCTE. <https://doi.org/10.15847/ciesod2020covid19>
- Carneiro, A. (2016, 1 janeiro). Sobre as práticas de observação docente :O uso de instrumentos de registo para a observação em parceria da sala de aula. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, pp. 55–79. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.n16>
- Castro, M. C. (2009). *Métodos de Investigación Social*. Editorial Quipus, CIESPAL. www.flacsoandes.edu.ec
- Charmaz, K. (2008, 1 setembro). Premissas, Princípios e Práticas em Pesquisa Qualitativa: Revisitando os Fundamentos. *Sage Journals*, 14 (7), pp. 976–993. <https://doi.org/10.1177/1049732304266795>
- Cheng, X., & Cheung, A. C. K (2020,21 december). Not Only Survival but Stronger: The Impact of Alarming Invader of SARS-CoV-2 on Global Education. *Science Insights Education Frontiers*, 7(2), pp. 835–860. <https://doi.org/10.15354/sief.20.or061>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciência humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, pp. 221–236.

- Conselho Nacional de Educação. (2022). *PLANO 21 | 23 Escola + Segundo relatório de monitorização*. DGEEC.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Orientações para a abertura do ano letivo 2020/2021*. pp. 1–11. DGEstE, DGE. <https://www.dgs.pt/normas-orientacoes-e-informacoes/orientacoes-e-circulares-informativas/orientacao-conjunta-dgestedgedgs-pdf.aspx>
- Cohen, A. C.(2019). Agrupamento De Escolas De Alcanena -Da Flexibilidade Curricular Ao Plano De Inovação. *Saber & Educar*, 26, 1–13.
- Commission, E. (2018, 1 september). Education and Training Monitor 2018 Portugal. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion and the Eurydice. *Network*. <https://doi.org/10.2766/26596>
- Cortella, M. S.(2014). *Educação, Escola e Docência: Novos Tempos, Novas Atitudes*.UNINOVE.cortez@cortezeditora.com.br
- Cosme, A. & Barros, M. (2020). Avaliação Externa da AFC- Decreto-Lei n.º 55/2018: Relatório Final 2018-2020. FPCEUP-CIIE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_afc.pdf.
- Cosme, A., Fraga, N., & Pereira, G. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: Percursos de inovação pedagógica? *FPCEUP-CIIE* 574–580. <https://afc.dge.mec.pt/apresentacao/estudos-afc>
- Costa, E. M., & Costa, N. M. (2020). A Pandemia COVID-19 em Portugal Continental: uma análise geográfica da evolução verificada nos meses de março e abril. *HYGEIA - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, Edição Esp. (1), 72–79.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C. P. (2018, 27 fevereiro). A Influência das Teorias Cognitivas na Investigação em Tecnologia Educativa. Pressupostos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 101. <https://doi.org/10.21814/rpe.13921>
- Crawford, J., & Lam, S. (2020, 1 april). COVID-19 : 20 countries ' Higher Education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20.<https://n9.cl/o7osu>

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Ministério de Educação e Ciência. *Diário da República: Série I* (129), 2928–2943. <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, *Diário da República n.º 65/2016, Série I* (2016), 1123 – 1127.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho, *Diário da República. 1.ª Série* (129), 2928–2943. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf
- D’Orville, H. (2020, 3 June). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects*, UNESCO, 49 (1–2), 11–15. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0>
- Davison, R., & Smith, P. M. (2018). *Quantitative data Analyses*. Em *Research Methods in Physical Activity and Health*. <https://doi.org/10.4324/9781315158501-17>
- Demo, P. (1985). *Introdução a Metodologia da Ciência*. Edições Atlas S.A. 53(9), 122. www.funepe.edu.br
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Edições Piaget.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Direção Geral Educação*.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education John Dewey The theory: The Kappa Delta Pi Lecture Series*. Collier Macmillan Publishers. London.
- Dewey, J. (1904). *The Educational Situation: Contributions to Education* (3ª ed.). Editora University of Chicago Press, Universidade de Michigan.
- Dias, P. (2012, novembro). Comunidades de Educação e Inovação na Sociedade Digital. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5(2), pp. 4–10.
- Domingos, S. (2019, 28 de agosto). Inovação Pedagógica de Base Tecnológica: O Estado do Conhecimento. *Technology-Based Pedagogical Innovation*, pp. 1–12.
- Dosea, G. S., Santos do Rosário, R. W., Andrade Silva, E., Reis Firmino, L., & dos Santos O., A. M. (2020). Métodos Ativos de Aprendizagem no Ensino Online: A Opinião de Universitários Durante a Pandemia De Covid-19. *Interfaces Científicas*, 10 (1), pp. 137–148. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p137-148>
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação metodológica*. Working Papers, ISCTE. <http://repositorioiul.iscte.pt/handle/10071/1319>
- Duval, R. (2018, 1 May). After The Pandemic Visions Of Life Post Covid-19. *Revemat. Revista*

- Eletrônica de Educação Matemática*, 13(1), 1689–1699.
- Ennis, C. (2016). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education, 11 (1), pp. 217–232.
- Esteves, M. (2014, 14 junho). Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. *Educação em Foco*, 17(23), 17–44. <https://doi.org/10.24934/eef.v17i23.529>
- Farias, M., & Nascimento. (2020, 6 setembro). Do Ensino Presencial para o Remoto Emergencial: Adaptações, Desafios e Impactos na pós-graduação. *Interfaces Científicas - Educação*, 10 (1), pp.180–193. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p180-193>
- Figueiredo, A. (2022, 4 de fevereiro). Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo. *Conselho Nacional da Educação*, pp. 252-259.
- Figueiredo, A. (2016, 29 novembro). A Pedagogia dos Contextos de Aprendizagem. *Revista e Curriculum*, 14, pp. 809–836.
- Figueiredo, F. & Mendes, O. (2021, 1 dezembro). Conviver na Escola em Tempos de Pandemia COVID-19: Percepções dos Estudantes. *Revista Interações*, pp. 272 (57), 251–272.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.). Bookman
- Flick, U. (2005, 23 setembro); Qualitative Research in Sociology in Germany and the State of the Art, Differences and Developments. *Forum: Qualitative Social Research*, 6, (3).
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008, 1 janeiro). Currículo e Organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5–16. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à prática Educativa* (25ª ed.). 13(1). Edições Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Paulo Freire e a Educação Contemporânea*. 83–93. Editora Bagai. <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-38-1.04.03.21>
- Führ, R., & Haubenthal, W. (Eds.). (2019). *Educação 4.0 e seus impactos no século XXI: Educação no Século XXI*. Editora Poisson (36), p.83. <https://doi.org/10.36229/978-85-7042-165-4.cap.07>
- Fullan, M. (2020). *The Devil Is in the Details :System Solutions for Equity, Excellence, and Student Well-Being*. Ontario Institute for Studies in Education Enterprises. <https://doi.org/10.1213/ANE0000000000002370>
- Galvão, M. & Ricarte, M. (2017, 4 outubro). Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura

- mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *InCID. Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 8 (2), p.4. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24>
- Gatti, B. (2004, janeiro / abril). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 11–30. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022004000100002>
- Gil, C. (2019). *Dados e Técnicas de Pesquisa Social*. (7ªed.). Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo 10 (1). ATLAS.
- Gill, P. (2020,15 de novembro). Innovation and the Digital Transformation of Education. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(3), 194–201. <https://doi.org/10.29250/sead.797372>
- Góis, S., & Carvalho (2018). Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Superior e seus benefícios:Educação e tecnologias: Aprendizagem e Construção do Conhecimento. *In Anais do CIET. ENPED. PKP, Public Knowledge Project*.
- Gomes, O. (2019, 20 abril).O Conceito de Inovação em Educação :Uma revisão necessária. *Revista Educação*, 44, pp.1–19.
- Gomez, E. (2021, 7 abril). Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20 (44), pp.36–51.
- Gomez, E., & Magid, D. (2020, 18 de junho). Innovation Born in Isolation: Rapid Transformation of an In-Person Medical Student Radiology Elective to a Remote Learning Experience During the COVID-19. *Academic Radiology*, 27(9), pp.1285–1290. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2020.06.001>
- Gondim, S. (2002, janeiro). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia* 12 (24),149–161. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2002000300004>
- González, F., & Gonza, D. P. F. (2007).O movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 9 (9), 192–195.
- Gregório, M. (2015). *Políticas de gestão e organização educativa: contratos de autonomia das escolas e modelos de governança* [Tese de doutoramento].Universidade do Algarve.
- Guazi, T. (2021, 16 de dezembro). Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, pp.1–20. <https://revista.ufrr.br/rep/article/download/e202114/pdf>

- Habermas, M. (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Edições Tempo Brasileiro LTDA.
- Habermas, M. (1929). *Direito e Democracia*. Edições Tempo Brasileiro LTDA.
- Hargreaves, A. (1998, november). The emotional practice of teaching. *Ensino e Formação de Professores*.(14), (8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hattie, Jonh., & Timperley, H. (2007, March). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hodges, Charles. (2020, 27 March). The Difference Between Emergency Remote Teaching and e-Learning. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.921332>
- Hollweck, T., & Doucet, A. (2020a). Pracademics in the pandemic: pedagogies and professionalism. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), pp.295–305. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0038>
- Huamán, R Y. L., & Kuaquira-Huallpa, F. (2022, 26 July). Level of Digital Teaching Competence on the Verge of the Post Pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(14), pp.187–204. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i14.31039>
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.31-61).Porto Editora.
- Junior, T. (2021). *Educação Remota em Tempos de Pandemia: Ensinar, Aprender e Ressignificar a Educação*.(1ªed.). Editora Bagai <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-98-5.25.06.21>
- Kane, M. J., Brown, L. H., McVay, J. C., Silvia, P. J., Myin-Germeys, I., & Kwapil, T. R. (2007). An Experience-Sampling Study of Working Memory and Executive Control in Daily Life. *Psychological Science*, 18 (7), 614–621. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01948.x>
- ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Klaver, J., & Hart, S. D. (2009, 10 January). Psychopathy and deception detection using indirect measures. *Legal and Criminological Psychology*, 14(1), 171–182. <https://doi.org/10.1348/135532508X289964>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (Coords.). (2015). *Sampling “The New” in New Literacies*. Peter Lang.

- Krumsvik, R. (2011, 28 march). Digital Competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*. 71 (1), pp. 38–51. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/874>
- Lazarsfeld, P. (2015). *A sociologia*. Livraria Bertrand. https://e-learning.iscte-iul.pt/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=198982_1&course_id=17959_1
- Leão, D. (1999, julho). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas* 107, pp.187–206. <https://doi.org/10.1590/s0100-15741999000200008>
- Lucas, M., Moreira, A., & Trindade, A. R. (2022). *DigComp 2.2: Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital para Cidadãos: Subsídios para a sua compreensão e desenvolvimento*. Universidade de Aveiro 11(4), 181–198. <https://doi.org/10.15847/obsobs11420171172>
- Magalhães, T. (2020, 30 outubro). A Escolarização Do Estudante Com Deficiência Em Tempos De Pandemia Da Covid-19: Tecendo Algumas Possibilidades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, (6), 205–221. <https://doi.org/10.12957/riac.2020.53647>
- Marcello, V., & Lasneaux (2018, 26 de junho). Inovação Metodológica Para Ensino-Aprendizagem: Sala De Aula Invertida Aumentada. *CIER, Instituto Federal de Brasília/Universidade de Brasília*.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas S. A. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005>
- Martins, M. & Pereira, J. L. (2020, 1 de dezembro). Análise da inserção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educação Pública*.
- Martins, O. (2017, 26 de julho). Perfil Dos Alunos À Saída Perfil Dos Alunos. *Editorial do Ministério da Educação e Ciência*, 1–30. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, X. (2020, 12 maio). A COVID-19 e o fim da Educação a Distância: Um Ensaio. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), pp. 242–256. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.620>

- Matt, C. & Benlian, A. (2015, 4 agosto). Digital Transformation Strategies. *Business and Information Systems Engineering*, 57(5), pp. 339–343. <https://doi.org/10.1007/s12599-015-0401-5>
- Menezes, F. (2021, 30 abril). Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 2 (1). <https://doi.org/10.51281/impa.e021004>
- Michael P. (2003). *Qualitative Research and Evaluation Methods (3rd ed.)*. Sage Publications, 3 (2), 60–61. <https://doi.org/10.1177/1035719X0300300213>
- Miguel G., (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. ASA
- Ministério da Educação. (2021a). *IAVE, Estudo Diagnóstico das Aprendizagens*, 1–22.
- Ministério da Educação. (2021b). *IAVE, Estudo Diagnóstico das Aprendizagens*, II, 1–22.
- Mitrulis, E. (2002, julho). Ensaio de inovação no ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 217–244. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742002000200009>
- Mohammed, A., & Vijayan, V. J. (2020, 1 July). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative infrastructure solutions*, 5(3), pp.1–11. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Molin, A. & Raabe, A. (2012, 26 setembro). Novas Tecnologias na Educação: Transformações da Prática Pedagógica no Discurso do Professor. *Acta Scientiarum Education*, 34(2), 249–259. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.16485>
- Morais, B. (2021). *Práticas Curriculares e Formação Pedagógica: Um Estudo no Contexto do Ensino Superior no Brasil e em Portugal*. [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho.
- Moran, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias .180 <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>
- Moreira, J. & Barros, D. (2020). Moving from Emergency Remote Teaching to digital education in times of pandemic. *Dialogia*, (34). pp. 351–364.
- Moreira, J. & Schlemmer, E. (2020, 21julho). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

- Morgado, J., & Pacheco, J. A. (2020, junho). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Praxis Educativa*, 15, 1–10. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16197.062>
- Morgan, D. (2012). *Focus Groups as Qualitative Research*. *Focus Groups as Qualitative Research*. SAGE Research Methods (16) 32- 46. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*, (2ª ed.) .Edições Atlas
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. UNESCO, Horizontes Pedagógicos.
- Morin, E. (2007, 21 maio). A Educação em tempos de crise paradigmática: análise da proposta de Edgar Morin. *Cadernos de Educação* (29), 173–189. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i29.1787>
- Mozzato, A. R., & Teixeira, A. N. (2017, 24 fevereiro). Análises Qualitativas Nos Estudos Organizacionais: As Vantagens No Uso Do Software Nvivo. *Revista Alcance*, 23, (4), p.578. [https://doi.org/10.14210/alcance.v23n4\(out-dez\).p578-587](https://doi.org/10.14210/alcance.v23n4(out-dez).p578-587)
- Nóvoa, A. (2014, 21 julho). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 41(1977), pp.171–185.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). *Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school*. *Prospects*. Salvador , Bahia. 49 (1–2), pp.35–41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021a, 30 abril). COVID-19 and the end of education: 1870-1920-1970-2020. *Historia da Educacao. Educ@*, 25, 1–19. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021c). *Teachers after the pandemic*. *Educação e Sociedade*, 42, 1–16. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- Oliveira, T., Marques, M. & Zucchetti, D. (2021, 28 dezembro). Experiências educativas em tempos de pandemia: as demandas comunitárias e as respostas. *Revista – Journal Interacções*, 124 (57), 100–124.
DOI: <https://doi.org/10.25755/int.25200>
- Oliveira, I., & Courela, C. (2013. 1 dezembro). Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. *Interacções*, 9 (27), 97–117.
DOI: <https://doi.org/10.25755/int.3404>

- Onyema, E., Eucheria, C., Obafemi, F., Sem, S., Atonye, F., Sharma, A. & Alsayed, A. (2020, 31 maio). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121. <https://doi.org/10.7176/jep/11-13-12>
- Organização Mundial Saúde. (2020, 30 janeiro). *OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus*. OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>
- Paiva, M., Brandão, I., Parente, J. & Queiroz, A. H. B. (2016, 18 novembro). Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Revisão Integrativa. *SANARE, Sobral*, 15 (2), pp. 145–153. <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595>
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2018). *Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização* - os desafios essenciais. Faculdade de Educação e Psicologia - UCP Porto
- Parker, R., Thomsen, B. & Berry, A. (2022, 17 February). *Learning Through Play at School – A Framework for Policy and Practice*. *Frontiers in Education*, 7, 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>
- Paschoalino, J., & Queiroz, V. C. (2020, 15 junho). Trabalho docente: o desafio de reinventar a avaliação em tempos de pandemia. *Revista LABOR*, 1(23), 113–130. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i23.44225>
- Paul, L. (2017). The Sociology of Empirical Social Research Author. *American Sociological Review*, 2 (6), pp. 757-767.
- Viana, J., Fradão, S., Peralta, H., Costa, F. & Soromenho, G. (2021, 20 outubro). Aprender e Ensinar a Distância em Tempo de Pandemia, Parte I. *Instituto da Educação, Lisboa*.
- Pereira, R. Selvati, F., Ramos, K., Teixeira, L. & Conceição, M. (2020, 22 outubro). Experience of university students in Covid-19 pandemic times. *Revista Práxis*, 12, 47–56.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre : Artmed Editora
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para uma nova profissão*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Presidência do Conselho de Ministros (2020). Dec-Lei n.º 14-G/2020. *Diário da República n.º*

- 72/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-04-13, 9, 86-(9) a 86 (19).
<https://dre.pt/application/file/a/131390247>
- Presidência do Conselho de Ministros (2012) D L nº 75/2008. *Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril*.
- Presidência do Conselho de Ministros (2020). DL n.º 14-A/2020. *Diário da República n.º 55/2020, 3º Suplemento, Série I, 2, 13-(2)-13-(4)*. <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/130399862/details/maximized>
- Presidência do Conselho de Ministros (2021). Resolução do Conselho de Ministros 27/2021. *Diário da República - I Série-B, 27, 5–13*.
- Prigol, E., & Torres, P. (2020, 19 sep.). Transformando a educação dialógica aliada à visão da complexidade: a experiência da escolarização aberta no Projeto CONNECT. *Revista Diálogo Educacional*, 22 (72), 5–25. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.22.072.ds01>
- Psacharopoulos, G., Collis, Victoria, P., Harry A. & Vegas, E. (2021, 31 august). Lost Wages: The Covid-19 Cost of School Closures. *IZA Institute of Labor economics*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3682955>
- Pykett, J. (2009, 25 junho). Pedagogical Power: Lessons from school spaces. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/1746197909103930>
- Quaicoe, S., Ogunyemi, A. & Bauters, M. L. (2023, 28 março). Desafios da inovação digital nas escolas e conversas sobre o futuro sobre a transformação digital na educação. *Ciências da Educação Education Sciences*, 13(4), 344. <https://doi.org/10.3390/educsci13040344>
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais (2ª ed.)*. Gradiva. <https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>
- Souza, K. & Kerbaui, M. (2017, 27 abril). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, 31(61), 21–44. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>
- Redecker C. (2019, 7 agosto). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European journal of Education*, 54 (3), pp. 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>

- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020, 30 março). Um roteiro para orientar a resposta educativa à Pandemia da COVID-19 de 2020. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. Madrid: OECD/OEI. Disponível em https://www.esalv.edu.pt/images/2019-2020/covid-19/covid-19_educ_oei_2020_portg_r3.pdf.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. Secretary-General of the OECD.
- Reinhold, F., Hoch, S., Werner, B., Richter-Gebert, J., & Reiss, K. (2020, fevereiro). Learning fractions with and without educational technology: What matters for high-achieving and low-achieving students? *Learning and Instruction, journal homepage*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101264>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Avaliação de aulas e avaliação do desempenho docente. ministério da educação*. Ministério da Educação – CCAP-2.
- Resende, R. (2016, 16 junho). Técnica de Investigação Qualitativa. *Journal of Sport Pedagogy & Research*.2 (1), 50-57
- Rivera-V. & Herrera Urizar, G. (2021, 15 de noviembre).¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19 . *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(3), pp.1–13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2401>
- Rodrigues, A., Canelas, A. , Dias, G., Gonçalves, C.Faria, E., Bertinetti, F., Miguéis, M., Felix, Perdigão, R. & Lourenço, V. (2021, 22 de novembro). Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade. *Conselho Nacional Educação, parte 1*. https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf
- Rossi, V. (2005, agosto). Um dança com máscaras de inovação. *Educação & Sociedade*, Campinas, 26(92), pp. 935–957. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300011>
- Roulston, K. (2011, 1 de december). Working through Challenges in Doing Interview. *Research. International Journal of Qualitative Methods*, 10 (4), pp.348–366. <https://doi.org/10.1177/160940691101000404>

- Sá, P., & Moreira, A. (Eds.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*, 3 (1ªed.).UA Editora
<https://doi.org/10.34624/ka02-.fq42>
- Schleicher, A., Saavedra, J. & Tuominen, S. (2020, 26 abril). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. *OECD Journal, Economic Studies*, 6 (4), pp. 1– 38.
- Schleicher, R. (2020, 13 abril). The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020. *OECD Journal, Economic Studies*, pp.1– 31.
<https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/201dde84-en>
- OECD. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. UNESCdoc Digital iLibrary..
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Schneicher, E., Rosangela Araujo, F. & Corazza, M. J. (2017, 11 outubro). Pesquisas Quali-Quantitativas: Contribuições Para a Pesquisa Em Ensino De Ciências.(pp.532- 569). *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5 (9), 569- 584
- Selwyn, N. (2010). *Web 2.0 e a escola do futuro, hoje. Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia*. OCDE, Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação. <https://web-archive.oecd.org/2012-06-14/96340-47785311.pdf>
- Serres, M. (2011, 1 mars). Séance solennelle: Les nouveaux défis de l'éducation. *Académie française*.
- Shulman, L. (2005, 1 sep). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Revista de curriculum y formacion del profesorado*, 9 (2), p. 1–25.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Silva, G. & Gomes, E. P. da S. (2021, 1 de janeiro). A Gestão Escolar em Tempos de Pandemia na capital angolana. *Jornal de Políticas Educacionais*, 15, 1–20.
<https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.77531>
- Silva, N. (2022, 25 abril). Grounded Theory Para Iniciantes: Contributo Para a Investigação Em Educação. *Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade de Évora*, 52, 1–18. <https://doi.org/10.1590/198053148563>

- Smith, P. (2010). *New Teacher Induction and Mentoring for Educational Change. Second International Handbook of Educational Change*. Center For Teaching Innovation. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_33
- Soares, R. (2017, 29 agosto). A construção social da realidade. *Revista Do Direito Público*, 12(2), 316- 319. <https://doi.org/10.5433/1980-511x.2017v12n2p316>
- Sormunen, K., & Juti, K. (Coords.). (2014,). *Finnish Innovations and Technologies in School*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-749-0>
- Sousa, D., Fernandes, D., Verdasca, J., Ponte, J., Teixeira, J., Matos, M., Ramalho, S., Rodrigues, S., Gradeço J. & Peralta, S. (2021). *Apoio ao desenvolvimento das aprendizagens e ao desenvolvimento socioemocional e do bem-estar durante e pós-pandemia*. DGE/PNPSE | Ministério da Educação.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014, 12 dezembro). Instrumento de Regulação Ético- Deontológica Carta Ética. *SPCE*, pp.1–18. <http://www.spce.org.pt/carta%otica.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks CA, SAGE Publications, (49-68). <https://doi.org/10.1108/eb024859>
- Stake, R. E. (2013, 1 novembro). Estudos de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. *Educação e Seleção*, (07), 5–14. <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/edusel/article/view/2539>
- Tong, A., & Craig, J. (2007, 4 september). Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research: 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Tuckman, B (2012). *Manual de Investigação em Educação*. (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunes, E., & Martínez, A. (2006, 31 outubro.). Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, Brasília 12(22), 109–130. <https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3285>
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994, 1 september). *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations , (2020). Como será o regresso à escola durante a pandemia da COVID-19 ? *UNICEF para todas as crianças*. Open Access Repository.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations, (2022). Reimagining a New Social Contract For Education: Our Futures Together. *UNESCO Open Access Repository*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations (2020, agosto). Geopolítica de la pandemia de COVID-19. *CEPAL-UNESCO*, 11, 11–13. <https://doi.org/10.5209/GEOP.69137>
- Varela, B. (2014, 4 outubro). Fundamentos, Práticas e Perspetivas de Inovação Educativa e Curricular nos Contextos Nacional, Local e de Escola. *Texto de Conferência no III Fórum Pensar a Educação nas Ilhas de Santiago e Maio. Universidade de Cabo Verde*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1234.5921>
- Veiga, L. (2003). *Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos CEDES*, 23 (61), 267–281. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622003006100002>
- Vergara, S., & Alketa (2003, maio / agosto). Escolhas Metodologicas em Estudos Organizacionais. *Science Open*. 21(1), 1–26. <http://journal.umsurabaya.ac.id/index.php/JKM/article/view/2203>
- Vey, K., Fandel-Meyer, T., Zipp, J. S., & Schneider, C. (2017, 30 março). Learning & Development in Times of Digital Transformation: Facilitating a Culture of Change and Innovation. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 10(1), pp. 22. <https://doi.org/10.3991/ijac.v10i1.6334>
- Vial, G. (2019, 19 February). Understanding Digital Transformation: A review and a research agenda. *Journal of Strategic Information Systems*, 28(2), 118–144. <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2019.01.003>
- Vidigueira, A. (2021). *Plano de Atuação para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens 21 / 23*. Agrupamento de Escolas de Vidigueira.
- Vilela, R., Ribeiro, A., & Batista, N. A. (2020, 21 janeiro). Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: uma aplicação aos desafios no mestrado profissional. *Millennium, Educação e Desenvolvimento Social*, 2(11), 29–36. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6637/1/3-art-nuvem_de_palavras-Rosana_Vilela-educacao-PT.pdf

- William, F. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires- Theory and practice in social research*. Cambridge University Press & Assessment. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511518201>
- Walker, M., & Myrick, F. (2006, April). *Grounded theory: An exploration of process and procedure*. Qualitative Health Research, 16(4), 547–559. <https://doi.org/10.1177/1049732305285972>
- Welsen, S., Morgan, P., & Walker, J. (2020, 16 a 19 de novembro de 2020). *Flexible Learning during Educational Disruption: A Case Study of Teaching Integrated Circuits Design [Paper presentation]*. World Engineering Education Forum - Global Engineering Deans Council, Cidade do Cabo, África do Sul. <https://doi.org/10.1109/WEEF-GEDC49885.2020.9293628>
- Xue, E., & Shang, W. (2020, Julho, 14). *How China's Education Responses to COVID-19: A perspective of policy analysis*. Educational Philosophy and Theory, 53(9), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1793653>
- Yin, M. (2005). *A progressively focused qualitative study of teacher thinking in English for academic purposes (EAP) classroom language assessment*. [dissertation degree of Doctor of Education in University of Bristol]. <file:///C:/Users/User/Desktop/419180.pdf>
- Yin, R. (2013, 10 Julho). Validity and generalization in future case study evaluations. *The International Journal of Theory, Research and Practice*, 19(3), 321–332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>
- Yin, R., & Sala, L. G.(Eds.), (2012). *Apresentação de «Estudo de Caso: Planejamento e Métodos»*. Bookman <http://soniaa.arq.prof.ufsc.br/arq1001metodologiacinetificaaplicada/met2008/yin.pdf>

ANEXOS



ANEXO 1- Carta de Intenção

Eu, Margarida Natália Santos Pires Araújo, doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, declaro a minha intenção de desenvolver um projeto de investigação no âmbito subordinado ao tema «Pandemia, ensino remoto e equidade - análise exploratória dos impactos nas aprendizagens», sob orientação da Professora Doutora Diana Isabel de Araújo Mesquita.

Tema de investigação

O trabalho empírico que se pretende desenvolver no âmbito deste projeto de investigação consistirá num estudo de caso múltiplo em três agrupamentos de escolas distintos, de modo a identificar a perceção do impacto da COVID 19 nas aprendizagens em alunos do 2º ciclo do ensino básico face ao modelo e práticas de ensino remoto e aos tipos de modos de avaliação. Mais especificamente, pretende-se analisar as perceções das aprendizagens realizadas face à utilização do ensino remoto durante o biénio de 2019 / 2020 e 2020 / 2021 no âmbito das políticas públicas e estratégias pedagógicas no contexto da educação básica, procurando inferir os efeitos sobre os constrangimentos, e perceções nos resultados escolares relativamente às estratégias implementadas durante o período pandémico e também durante o período pós pandemia , com recurso ao “Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola +” que tentar reduzir os impactos negativos da pandemia, tendo em vista o sucesso, a inclusão e a cidadania.

Numa perspetiva de enriquecer a nossa investigação e de lhe conferir maior abrangência, admitimos ainda a possibilidade de nos debruçarmos, dentro das escolas que iremos estudar, sobre outras dinâmicas promotoras do sucesso que não se inscrevam estritamente no Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola +.

Com esta investigação pretendemos dar resposta à seguinte questão:

- Como se caracterizaram as práticas educativas durante a pandemia pela COVID 19?
- Que medidas pedagógicas irão permitir recuperar as aprendizagens nos próximos 2 anos letivos com a criação do Plano 21|23 Escola+

Para obtermos resposta a esta grande questão de investigação e descrevermos o fenómeno em profundidade, iremos elencar três níveis de perceção no sentido de especificar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade:

- ao nível pedagógico-didático (metodologias e estratégias de ensino on-line e promoção das aprendizagens);
- ao nível tecnológico (impactos do uso das novas tecnologias nas aprendizagens);

-ao nível organizativo (estruturação das escolas durante a pandemia face a implementação da nova modalidade de ensino remoto);

De uma forma mais específica, pretendemos saber:

- Como se organizaram as escolas durante a pandemia face à nova modalidade de ensino remoto?
- De que forma as aprendizagens, no contexto da pandemia, foram desenvolvidas de acordo com as perceções dos pelos diferentes atores educativos (diretores, professores e alunos)?
- Como contribuíram as tecnologias para reforçar as aprendizagens no período remoto de emergência?
- Quais os impactos do uso das novas tecnologias nas aprendizagens dos alunos?

Metodologia e instrumentos de recolha de dados

Dada a natureza do nosso objeto de investigação, optámos por uma metodologia tendencialmente qualitativa, com recurso às seguintes técnicas de recolha de dados:

- pesquisa documental: informação de suporte aos projetos e iniciativas desenvolvidas (e.g. Plano E@D, pautas de avaliação dos alunos, atas de reuniões de conselho de turma e outras que sejam possíveis de obter),
- entrevistas semiestruturadas individuais à direção dos agrupamentos de escolas;
- grupos de discussão focalizada: alunos e professores 2º ciclo de todos os agrupamentos de escolas;
- observação de momentos pedagógicos (e.g. aulas, sessões de projetos, etc.) de apenas um dos agrupamentos de escola selecionado para o efeito;

Compromissos e garantias

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos assentes no referencial de boas práticas fundamentais de acordo com a *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*, de entre os quais destacamos:

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na escola para todos os interessados).

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;

- informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;
- garantir a confidencialidade da informação obtida;
- informar os participantes dos resultados da investigação.

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;
- não alterar dados ou resultados;
- não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores

Calendarização prevista

- 1ª fase de recolha de dados (diagnóstico)

Entrevistas à direção dos AE

março 2022 – a maio 2022

- 2ª fase de recolha de dados

Grupos de Discussão Focalizada Professores e Alunos

Abril a junho 2022

- 3ª fase de recolha de dados

Observação num só agrupamento

Setembro a outubro 2022

- Tratamento dos dados e devolução de uma síntese aos AE (após a recolha de dados em cada fase)

Redação da tese: ao longo do ano letivo 2022/23

Apresentação de resultados e defesa pública: 2023

Guarda, 6 de janeiro de 2022

Margarida Natália Santos Pires Araújo

Telemóvel 967312747 araujo.margarida2019@gmail.com

s-mnsparaujo@ucp



Anexo 2.

Modelo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido a Encarregado(a) de Educação

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa encontro-me a realizar um projeto de investigação subordinado ao tema «Pandemia, ensino remoto e equidade - análise exploratória dos impactos nas aprendizagens».

Esta investigação tem como principais objetivos:

- Apresentar o contexto normativo que surgiu relativamente à situação social, cultural e educacional no primeiro período de pandemia (março de 2020).
- Analisar as perceções das aprendizagens realizadas face à utilização do ensino remoto durante o biénio de 2019 / 2020 e 2020 / 2021 no âmbito das políticas públicas e estratégias pedagógicas no contexto da educação básica.
- Inferir sobre os constrangimentos, e perceções nos resultados escolares relativamente às estratégias implementadas durante o período pandémico e também durante o período pós pandemia.
- Identificar as dinâmicas promotoras do sucesso abrangidas pelo Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola +.

No projeto de investigação irão participar os diretores, os docentes, diretores de turma e alunos do 2º Ciclo de quatro agrupamentos de escolas portuguesas. O estudo desenvolve-se ao longo de três fases:

1ª fase: Diagnóstico; serão realizados contactos com os estabelecimentos de ensino através de troca de e-mails entre a investigadora e as escolas em estudo, visitas “in loco” aos estabelecimentos de ensino e pedido de consentimento para realização da pesquisa.

2ª fase: Grupo discussão focalizada, serão realizadas entrevistas semiestruturadas a diretores e grupos de discussão focalizada a professores e alunos do 2º Ciclo do ensino básico.

3ª fase: Observação; análise das práticas de ensino efetivas em sala de aula e pesquisa documental, com recurso a informação de suporte aos projetos e iniciativas desenvolvidas.

A 3ª fase será realizada somente num dos agrupamentos de escola selecionado para a pesquisa.

Os resultados integrais da investigação em curso ficarão disponíveis no repositório científico da Universidade Católica Portuguesa após a sua conclusão e defesa pública. No entanto, no respeito pela carta de princípios éticos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pela qual se rege a investigação realizada pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, será também enviada aos Srs. Encarregados de Educação uma síntese globalizante das principais conclusões do estudo. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como material de investigação, estando garantida a confidencialidade e anonimato dos participantes. Os Srs. Encarregados de Educação têm o direito de mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação. A assinatura do consentimento informado não exige a participação efetiva em todas as fases do estudo e os educandos poderão desistir em qualquer momento se assim o entenderem.

Coloco-me ao dispor para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir, agradecendo, desde já, a atenção dispensada por V. Exa. a este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora: Margarida Araújo



O/A ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO

_____, do/a
aluno/ a _____ do
Agrupamento _____, do _____º ano, turma _____ declaro ter
lido e compreendido os objetivos centrais do estudo «Pandemia, ensino remoto e equidade
- análise exploratória dos impactos nas aprendizagens», bem como os objetivos gerais do
grupo de discussão focalizada a realizar com os alunos.

Desta forma, dou o meu consentimento informado para que o(a) meu/minha Educando(a)
participe neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando que apenas serão
utilizados para esta investigação com a garantia de confidencialidade e anonimato que me
é dada pela investigadora.

Data: 29 /04/2022

A investigadora: Margarida Natália Santos Pires Araújo O(a) Encarregado/a de
educação _____ Data _____



Anexo 3

Modelo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido a Professor(a)

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa encontro-me a realizar um projeto de investigação subordinado ao tema «Pandemia, ensino remoto e equidade - análise exploratória dos impactos nas aprendizagens».

Esta investigação tem como principais objetivos:

- Apresentar o contexto normativo que surgiu relativamente à situação social, cultural e educacional no primeiro período de pandemia (março de 2020).
- Analisar as perceções das aprendizagens realizadas face à utilização do ensino remoto durante o biénio de 2019 / 2020 e 2020 / 2021 no âmbito das políticas públicas e estratégias pedagógicas no contexto da educação básica.
- Inferir sobre os constrangimentos, e perceções nos resultados escolares relativamente às estratégias implementadas durante o período pandémico e também durante o período pós pandemia.
- Identificar as dinâmicas promotoras do sucesso abrangidas pelo Plano de Recuperação das Aprendizagens 21/23 Escola +.

No projeto de investigação irão participar os diretores, os docentes, diretores de turma e alunos do 2º Círculo de quatro agrupamentos de escolas portuguesas. O estudo desenvolve-se ao longo de três fases:

1ª fase: Diagnóstico; serão realizados contactos com os estabelecimentos de ensino através de troca de e-mails entre a investigadora e as escolas em estudo, visitas “in loco” aos estabelecimentos de ensino e pedido de consentimento para realização da pesquisa.

2ª fase: Grupo discussão focalizada, serão realizadas entrevistas semiestruturadas a diretores e grupos de discussão focalizada a professores e alunos do 2º Círculo do ensino básico.

3ª fase: Observação; análise das práticas de ensino efetivas em sala de aula e pesquisa documental, com recurso a informação de suporte aos projetos e iniciativas desenvolvidas. A 3ª fase será realizada somente num dos agrupamentos de escola selecionado para a pesquisa.

Os resultados integrais da investigação em curso ficarão disponíveis no repositório científico da Universidade Católica Portuguesa após a sua conclusão e defesa pública. No entanto, no respeito pela carta de princípios éticos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pela qual se rege a investigação realizada pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, será também enviada aos senhores(a) Professores, se assim o desejarem, uma síntese globalizante das principais conclusões do estudo. Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como material de investigação, estando garantida a confidencialidade e anonimato dos participantes. Os Srs. professores têm o direito de mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação. A assinatura do consentimento informado não exige a participação efetiva em todas as fases do estudo e poderão desistir em qualquer momento se assim o entenderem.

Coloco-me ao dispor para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir, agradecendo, desde já, a atenção dispensada por V. Exa. a este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

A investigadora: Margarida Araújo

✂-----

O/A PARTICIPANTE NO ESTUDO

_____, professor(a) do Agrupamento no agrupamento de escolas_____, de _____ declaro ter lido e compreendido os objetivos centrais do estudo «Pandemia, ensino remoto e equidade - análise exploratória dos impactos nas aprendizagens», bem como os objetivos gerais do grupo de discussão focalizada a realizar com os alunos.

Desta forma, dou o meu consentimento informado para participar neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com a garantia de confidencialidade e anonimato que me é dada pela investigadora.

Data:29 /04/2022

A investigadora: Margarida Natália Santos Pires Araújo

O(a) _____ participante _____ no _____ estudo

Data _____



ANEXO 4- Guião de Entrevista Semi-estruturada // Diretor

Objetivo do Estudo: Caracterizar as práticas pedagógicas durante e após a pandemia COVID 19, considerando as perspetivas dos diretores de escolas.

Objetivos Gerais da Entrevista (estudo exploratório):

- Analisar as perceções dos diretores dos diferentes agrupamentos no que diz respeito às transformações de nível organizacional, pedagógico, tecnológico e cultural, decorrentes do período de ensino remoto de emergência

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Questão genérica	Questões de Investigação	Guião de Perguntas
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	-Legitimar a entrevista; - Informar o entrevistado sobre a investigação; - Motivar o entrevistado - Reforçar o protocolo de investigação; - Garantir informação sobre o resultado da investigação			- Informar o entrevistado sobre o estudo (objetivos e procedimentos); (Dirijo-me ao vosso agrupamento na qualidade de aluna de doutoramento em Ciências da Educação) na UCP Porto. A minha presença no vosso agrupamento pretende perceber e perceber como decorreu o processo de ensino / aprendizagem durante o período da pandemia pela COVID 19 e o período pós pandemia. - Solicitar e valorizar a colaboração dos entrevistados; Gostaríamos de contar com a sua colaboração, uma vez que, na qualidade de diretor do agrupamento, poderá fornecer informações preciosas para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

		- Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos; (É nossa pretensão respeitar o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista) - Solicitar a autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, dos dados recolhidos na investigação (Solicitávamos, autorização para procedermos ao registo da entrevista em gravação áudio.) - Esclarecer que a transcrição desta entrevista será enviada ao entrevistado para que este verifique ou para que retifique/ acrescente informações que considere relevantes. (Comprometemo-nos a informar o agrupamento sobre as conclusões a que chegarmos e informar sobre resultados obtidos)
1. Caracterização profissional do entrevistado	- Recolher dados relativos ao percurso pessoal e profissional do entrevistado; - Introduzir a temática do estudo	1.1. Poderia fazer-nos uma breve caracterização da sua formação e percurso profissional até então? 1.2. Há quanto tempo é diretor deste AE? 1.3. Qual a sua principal motivação na condução deste cargo? 1.4. De uma forma breve, como descreveria os últimos dois anos? (desafios, constrangimentos, potencialidades, lições aprendidas, etc.)
	- De que forma o uso dos meios tecnológicos foi um acelerador nas necessidades pedagógicas para a transição do digital. Qual o contributo dos meios digitais para colmatar os problemas de	2.1. Do ponto de vista tecnológico, como descreve o antes, o durante e o pós-pandemia? 2.2. Na sua opinião, a pandemia e o uso dos meios tecnológicos foi tida como uma oportunidade e acelerador para a renovação de métodos e estratégias de ensino da era do digital? Sim/Não. Porquê?

2. Transformação Digital	aquisição das aprendizagens essenciais?	2.3. Considera que o ensino remoto de emergência e o uso das novas tecnologias conseguiu, de alguma forma substituir o ensino presencial? 2.4. Sabemos que nem todos os alunos tiveram os meios tecnológicos adequados para realizar as suas aprendizagens. Como colmataram o problema? 2.5. Quais os impactos do uso das novas tecnologias nas aprendizagens dos alunos? 2.6. No seu entender, a formação dos professores na área das novas tecnologias, foi suficiente para se conseguir acompanhar as mudanças de paradigma face à nova missão da escola
3. Transformação organizacional	Como desenvolveram os projetos educativos inovadores face a uma nova cultura organizacional e tomada de decisões?	3.1. Do ponto de vista organizacional, como descreve o período antes, durante e o período pós-pandemia? 3.2. Como é que a escola se organizou face à modalidade de ensino remoto de emergência para que nenhum aluno ficasse para trás? 3.3. Que medidas foram adotadas pelos órgãos de gestão e organização escolar para responderem a todo o processo disruptivo imposto pela pandemia? 3.4. Considera que o sistema organizativo das escolas contribuiu, de forma favorável para a mudança, a criatividade e o pensamento crítico de professores e alunos? Sim / Não. Porquê? 3.5. Atualmente verifica-se alguma alteração na forma como organizam os tempos e os espaços escolares? Sim / Não. Porquê?

4. Transformação cultural

De que forma um agrupamento culturalmente inovador respondeu aos desafios impostos pela pandemia?

- Como é que a cultura do digital e uso das tecnologias é encarada pela nova geração de professores e de alunos?

- A formação pedagógica dos docentes tem permitido acompanhar as mudanças de paradigma educativo?

4.1. Do ponto de vista da cultura escolar, como descreve o antes, o durante e o pós-pandemia?

4.2. Considera que se houve uma alteração da cultura escolar? Sim/Não.

Se sim: em que sentido? (exemplos) Se não: porquê?

4.3. Com alunos e professores em casa, quais foram as maiores dificuldades e desafios que tiveram de enfrentar, particularmente durante a 1ª fase de pandemia, atendendo a que se trata de uma escola inovadora e que utiliza ambientes educativos diferentes do tradicional?

4.4. Tendo o seu agrupamento uma cultura pedagógica inovadora e diferenciada, isso facilitou as aprendizagens dos alunos durante o período de ensino remoto?

4.5. De que forma o diretor incentivou e orientou a comunidade educativa para a continuidade de uma cultura do digital perante os projetos educativos inovadores durante a modalidade de ensino remoto?

4.6. Como é que a cultura do digital é encarada pela nova geração de professores, uma vez que na cultura organizacional que persiste nas nossas escolas, o professor está pouco estimulado

para a tomada de decisões e para o desenvolvimento de soluções criativas?

5.1. Do ponto de vista pedagógico, como descreve o antes, o durante e o pós-pandemia?

5.2. Durante a 1ª fase da pandemia considera que as práticas pedagógicas adotadas foram as adequadas à conciliação entre o ensino presencial e o ensino remoto?

5. Transformação pedagógica	- Qual o modelo de ensino ideal para uma eficaz implementação das práticas pedagógicas? - Como recuperar as aprendizagens não realizadas	5.3. Sentiu que os professores estavam preparados para responder, de forma eficiente aos desafios impostos pelo ensino remoto de emergência? 5.4. Como está a ser conduzido o processo de recuperação das aprendizagens ao nível do 2º ciclo?
6. Validação da entrevista	Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.	6.1. Considera que esta entrevista foi útil para a temática que estamos a estudar? 6.2. Gostaria de acrescentar alguma ideia, pensamento ou opinião que não tenham sido referidas nesta entrevista.



ANEXO 5- Guião de Grupo de Discussão Focalizada // Professores

Objetivo do Estudo: caracterizar as práticas pedagógicas durante e no período pós pandemia COVID 19, considerando as perspetivas dos professores do agrupamento

Objetivos Gerais da Entrevista (estudo exploratório):

- Analisar as perceções dos professores dos diferentes agrupamentos no que diz respeito às transformações ao nível pedagógico, tecnológico, cultural e organizacional decorrente do período de ensino remoto de emergência.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Questão genérica	Questões de Investigação	Guião de Perguntas
<i>Legitimação da entrevista e motivação dos participantes</i>	- Legitimar a entrevista; - Informar os participantes sobre a investigação; - Motivar os participantes - Reforçar o protocolo de investigação; - Garantir informação sobre o resultado da investigação			- Informar os participantes sobre o estudo (objetivos e procedimentos); (Dirijo-me ao vosso agrupamento na qualidade de aluna de doutoramento em Ciências da Educação) na UCP Porto. A minha presença no vosso agrupamento pretende perceber e perceber como decorreu o processo de ensino / aprendizagem durante o período da pandemia pela COVID 19 e no período antes, durante e pós pandemia. - Solicitar e valorizar a colaboração dos participantes; Gostaríamos de contar com a vossa colaboração, uma vez que, na qualidade de professores com e sem cargos de liderança intermédia, poderão fornecer informações preciosas para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

		- Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos; (É nossa pretensão respeitar o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista) - Solicitar a autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, dos dados recolhidos na investigação (Solicitávamos, autorização para procedermos ao registo da entrevista em gravação áudio.) - Esclarecer que a transcrição desta entrevista será enviada ao entrevistado para que este verifique ou para que retifique/ acrescente informações que considere relevantes. (Comprometemo-nos a informar o agrupamento sobre as conclusões a que chegarmos e informar sobre resultados obtidos)
1 Caracterização profissional dos participantes	- Recolher dados relativos ao percurso pessoal e profissional do entrevistado; - Introduzir a temática do estudo	1.1. Poderiam fazer-nos uma breve caracterização da vossa formação e percurso profissional até então? 1.2. Há quanto tempo são professores deste AE? 1.3. Encontram-se satisfeitos com o modelo organizativo, tecnológico e pedagógico do AE onde lecionam? 1.4. De uma forma breve, como descreveriam os últimos dois anos? (desafios, constrangimentos, potencialidades, lições aprendidas, etc.)
2. Transformação tecnológica	- De que forma o uso dos meios tecnológicos foi um acelerador nas necessidades pedagógicas para a transição do digital.	2.1. Do ponto de vista tecnológico, como descrevem o período anterior, o durante e o pós-pandemia? 2.2. Na vossa opinião, a pandemia e o uso dos meios tecnológicos foi tida como uma oportunidade e acelerador para a renovação de métodos e estratégias de ensino da era do digital? Sim/Não. Porquê?

	Qual o contributo dos meios digitais para colmatar os problemas de aquisição das aprendizagens essenciais?	2.3. Consideram que o ensino remoto de emergência e o uso das novas tecnologias conseguiu, de alguma forma substituir o ensino presencial? 2.4. Sabemos que nem todos os alunos tiveram os meios tecnológicos adequados para realizar as suas aprendizagens. Como colmataram o problema? 2.5. Quais os impactos do uso das novas tecnologias nas aprendizagens dos alunos? 2.6. No vosso entender, a formação dos professores na área das novas tecnologias, foi suficiente para se conseguir acompanhar as mudanças de paradigma face à nova missão da escola?
3. Transformação organizacional	Como se organizaram as escolas durante o período da pandemia pela COVID 19 face a modalidade de ensino remoto de emergência? De que forma o modelo organizativo se adaptou ao processo disruptivo imposto pela pandemia?	3.1. Do ponto de vista organizacional, como descrevem o período antes, durante e o período pós-pandemia? 3.2 Como é que a escola se organizou face à modalidade de ensino remoto de emergência para que nenhum aluno ficasse para trás? 3.3. Que medidas foram adotadas pelos órgãos de gestão e organização escolar para responderem a todo o processo disruptivo imposto pela pandemia? 3.4. Consideram que o sistema organizativo das escolas contribuiu, de forma favorável para a mudança, a criatividade e o pensamento crítico de professores e alunos? Sim / Não. Porquê? 3.5. Atualmente, verifica-se alguma alteração na forma como organizam os tempos e os espaços escolares? Sim / Não. Porquê?
	De que forma um agrupamento culturalmente	

4. <i>Transformação cultural</i>	inovador respondeu aos desafios impostos pela pandemia? - Como é que a cultura do digital e uso das tecnologias é encarada pela nova geração de professores e de alunos? - Como desenvolveram os projetos educativos inovadores face a uma nova cultura organizacional e tomada de decisões?	4.1. Do ponto de vista da cultura escolar, como descrevem o antes, o durante e o pós-pandemia? 4.2. Consideram que este período que atravessámos suscitou alguma alteração na cultura escolar? Sim/Não. Se sim: em que sentido? (exemplos) Se não: porquê? 4.3. Com alunos e professores em casa, quais foram as maiores dificuldades e desafios que tiveram de enfrentar, particularmente durante a 1ª fase de pandemia, atendendo a que se trata de uma escola inovadora e que utiliza ambientes educativos diferentes do tradicional? 4.4. Tendo o vosso agrupamento uma cultura pedagógica inovadora e diferenciada, isso facilitou as aprendizagens dos alunos durante o período de ensino remoto? 4.5. De que forma o diretor do vosso agrupamento incentivou e orientou a comunidade educativa para a continuidade de uma cultura do digital perante os projetos educativos inovadores durante a modalidade de ensino remoto? 4.6. Como é que a utilização do digital é encarada pela nova geração de professores, uma vez que na cultura organizacional que persiste nas nossas escolas, de uma maneira geral, os professores estão pouco estimulados para uma tomada de decisões e para o desenvolvimento de soluções criativas?
---	---	---

5. <i>Transformação pedagógica</i>	A formação pedagógica dos docentes tem permitido acompanhar as mudanças de paradigma educativo? - Qual o modelo de ensino ideal para uma eficaz implementação das práticas pedagógicas? - Como recuperar as aprendizagens não realizado	5.1. Do ponto de vista pedagógico, como podem descrever o antes, o período escolar durante e no pós-pandemia? 5.2. Durante a 1ª fase da pandemia (2020) consideram que as práticas pedagógicas adotadas foram as adequadas à conciliação entre o ensino presencial e o ensino remoto? 5.3. Sentiram que os professores estavam preparados para responder, de forma eficiente aos desafios impostos pelo ensino remoto de emergência? 5.4. Como está a ser conduzido o processo de recuperação das aprendizagens ao nível do 2º ciclo?
6. <i>Validação da entrevista</i>	Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.	6.1. Consideram que esta entrevista foi útil para a temática que estamos a estudar? 6.2. Gostariam de acrescentar alguma ideia, pensamento ou opinião que não tenham sido referidas nesta entrevista.



ANEXO 6 - Guião de Grupo de Discussão Focalizada // - Alunos

Objetivo do estudo: Caracterizar as práticas pedagógicas durante e o pós pandemia COVID 19, considerando as perspetivas dos alunos do agrupamento

Objetivos gerais da entrevista (estudo exploratório):

- analisar as perceções dos alunos dos diferentes agrupamentos no que diz respeito às transformações ao nível organizacional, cultural, digital e pedagógico decorrente do período de ensino remoto de emergência.

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Questão genérica	Questões de Investigação	Guião de Perguntas
Legitimação da entrevista e motivação dos participantes	- Legitimar a entrevista; - Informar os participantes sobre a investigação; - Motivar os participantes - Reforçar o protocolo de investigação; - Garantir informação sobre o resultado da investigação			Informar os participantes sobre o estudo (objetivos e procedimentos); (Dirijo-me ao vosso agrupamento na qualidade de aluna de doutoramento em Ciências da Educação) na UCP Porto. A minha presença no vosso agrupamento pretende perceber e perceber como decorreu o processo de ensino / aprendizagem durante o período da pandemia pela COVID 19 e no período antes, durante e pós pandemia. Solicitar e valorizar a colaboração dos participantes; Gostaríamos de contar com a vossa colaboração, uma vez que, na qualidade de alunos do 5º e 6º anos poderão fornecer informações preciosas para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos; (É nossa pretensão respeitar o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista) Solicitar a autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, dos dados recolhidos na investigação (tendo sido já solicitado, consentimento informado

		junto dos Encarregados de Educação para procedermos ao registo da entrevista em gravação áudio.
1. Caracterização dos participantes	- Recolher dados relativos ao percurso pessoal e profissional do entrevistado; - Introduzir a temática do estudo	1.1. Há quanto tempo são alunos deste AE? (incluindo o 1º Ciclo) 1.2. Qual é a vossa opinião sobre a vossa escola? O que gostam mais e menos, porquê? 1.3. De uma forma breve, como descreveriam os últimos dois anos? (desafios, constrangimentos, potencialidades, lições aprendidas, etc.)
2. Transformação Tecnológica	De que forma o uso dos meios tecnológicos foi um acelerador nas necessidades pedagógicas para a transição do digital. Qual o contributo dos meios digitais para colmatar os problemas de aquisição das aprendizagens essenciais?	2.1. Do ponto de vista tecnológico, como descrevem o período anterior, o durante e o pós-pandemia? (havia mais meios tecnológicos, os mesmos ou havia menos) 2.2. Na vossa opinião, a pandemia e o uso dos meios tecnológicos foi uma oportunidade para as aulas se tornarem mais apelativas e interessantes e com recurso a novos métodos e estratégias de ensino? Sim/Não. Porquê? 2.3. Consideram que o ensino remoto de emergência e o uso das novas tecnologias conseguiram, de alguma forma substituir o ensino presencial? 2.4. Todos os alunos tinham computadores no vosso agrupamento? Se não. Porquê? 2.5. Sabendo que nem todos os alunos tiveram os meios tecnológicos adequados para realizar as suas aprendizagens. Como resolveram o problema? 2.6. Aprenderam melhor com os computadores ou não conseguiram aprender tão bem?

3. Transformação Organizacional	Como se organizaram as escolas durante o período da pandemia pela COVID 19 face a modalidade de ensino remoto de emergência? - De que forma o modelo organizativo se adaptou ao processo disruptivo imposto pela pandemia?	3.1. Do ponto de vista organizacional, como descrevem o período antes, durante e o período pós-pandemia? 3.2. Consideram que a escola se organizou bem face à modalidade de ensino remoto de emergência para que nenhum aluno ficasse para trás? 3.3. Achem que todos os alunos tiveram o mesmo acesso aos meios tecnológicos. Qual é a vossa opinião? 3.4. Atualmente, verifica-se alguma alteração na forma como organizam os tempos e os espaços escolares (por exemplo, os horários estão iguais? E a organização das salas de aula? Sim / Não. Porquê?
4. Transformação Cultural	-De que forma um agrupamento culturalmente inovador respondeu aos desafios impostos pela pandemia? - Como é que a cultura do digital e uso das tecnologias é encarada pela nova geração de professores e de alunos? Como desenvolveram os projetos educativos inovadores face a uma nova cultura organizacional e tomada de decisões?	4.1. Do ponto de vista da cultura escolar, como descreve o antes, o durante e o pós-pandemia? (a vossa opinião sobre a escola é a mesma que tinham antes e depois da pandemia?) Se sim: em que sentido? (exemplos) Se não: porquê? 4.2. Com alunos e professores em casa, quais foram as maiores dificuldades e desafios que tiveram de enfrentar, particularmente durante a 1ª fase de pandemia, atendendo a que se trata de uma escola inovadora 4.3. Tendo o vosso agrupamento uma cultura pedagógica inovadora e diferenciada, isso facilitou as aprendizagens dos alunos durante o período de ensino remoto? 4.4. Preferem o modelo de ensino adotado antes da pandemia ou a modelo cultural que vigora agora?
		5.1. Do ponto de vista pedagógico, os professores conseguiam ensinar melhor, antes ou depois do período da pandemia?

5. <i>Transformação Pedagógica</i>	- A formação pedagógica dos docentes tem permitido acompanhar as mudanças de paradigma educativo? - Qual o modelo de ensino ideal para uma eficaz implementação das práticas pedagógicas? - Como recuperar as aprendizagens não realizadas	5.2. Durante a 1ª fase da pandemia (2020) consideram que as práticas pedagógicas (estratégias de ensino) utilizadas foram as adequadas para o ensino remoto? 5.3. Sentiram que os professores estavam bem preparados para responder, de forma eficaz aos desafios impostos pelo ensino remoto de emergência? 5.4. As vossas aprendizagens foram mais úteis antes ou depois da pandemia? 5.5. Como estão a fazer o processo de recuperação das aprendizagens que não conseguiram realizar?
6. <i>Validação da Entrevista</i>	Verificar a reação do entrevistado e recolher outras sugestões.	6.1. Consideram que esta entrevista foi útil para a temática que estamos a estudar? 6.2. Gostariam de acrescentar alguma ideia, pensamento ou opinião que não tenham sido referidas nesta entrevista.



ANEXO 7 Unidades de Significado do Diretor em função dos Temas e Categorias // Contexto 1

<i>Perceção do diretor</i>	Unidades de significado
ANTES PANDEMIA	
1-Transformação Tecnológica	
1.1. Tecnologia e Inovação	9
1.2. Formação	2
1.3. Desafios	6
2- Transformação Cultural	
2.2. Ambiente Escolar	3
DURANTE PANDEMIA	
1-Transformação Tecnológica	
1.1. Tecnologia e Inovação	5
1.2. Proficiência-Formação	9
1.3. Ens.Rem.Eme- Plataformas	13
2-Transformação Organizacional	
2.1. Equipamentos	0
2.2. Tempos e Espaços	7
2.3. Parcerias e oportunidade	7
2.4. Equidade e disrupção	8
3- Transformação Cultural	
3.1. Idade professores	4
3.2. Colaboração e partilha	6
3.3. Relações	9
3.4. Ambiente escolar	8
4- Transformação Pedagógico Didática	

4.1. Metodologias	10
4.2. Aprendizagens	4
4.3. Avaliação	2
PÓS PANDEMIA	
1- Transformação Tecnológica	
1.1. Tecnologias e Inovação	4
2- Transformação Organizacional	
2.1. Tempos e Espaços	1
3- Transformação Cultural	
3.1. Conhecimento e Desafios	1
4- Transformação Pedagógico Didática	
4.1. Metodologias e práticas	5
4.2. Aprendizagens	6
4.3. Recuperação de Aprendizagens	9



ANEXO 8 Unidades de Significado dos Professores em função dos Temas e Categorias // Contexto 1

<i>Perceção dos professores_ C1</i>	<i>Participante 1</i>	<i>Participante 2</i>	<i>Participante 3</i>	<i>Participante 4</i>	<i>Participante 5</i>	<i>Participante 6</i>
ANTES PANDEMIA						
<i>1.Transformação Tecnológica</i>						
1.1. Tecnologia e inovação	3	1	0	0	0	0
1.2. Formação	0	2	0	0	0	0
1.3. Práticas	0	0	0	2	1	1
<i>2-Transformação Cultural</i>						
21.Ambiente Escolar	2	0	0	1	0	0
DURANTE PANDEMIA						
<i>1. Transformação Tecnológica</i>						
11.Ensino Remoto Emergência	2	3	4	1	0	2
1.2. Formação e Proficiência	4	0	2	1	0	0
1.3. Equipamentos e Inovação	2	0	2	2	2	0
<i>2.Transformação Organizacional</i>						
2.1. Equidade e Disrupção	3	1	1	1	0	2
2.2. Tempos e Espaços	3	0	2	1	1	0
2.3. Parcerias e Oportunidades	1	0	3	1	1	0
2.4. Desafios	2	1	1	3	3	0

3. Transformação Cultural						
3.1. Idade e desempenho dos professores	1	2	0	1	0	1
3.2. Colaboração e partilha	0	0	1	2	1	1
3.3. Relações e Afetos	1	0	3	2	1	1
4. Tranformação Pedagógico Didática						
4.1. Metodologias e práticas	4	4	3	4	2	3
4.2. Aprendizagens	0	3	1	1	1	0
4.3. Avaliação	0	1	0	0	1	1
PÓS PANDEMIA	0	0	0	0	0	0
1. Transformação Tecnológica						
1.1. Tecnologia e Inovação	1	1	0	1	1	1
2. Transformação Organizacional	0	0	0	0	0	0
2.1. Tempos e Espaços	1	0	0	0	0	0
3. Transformação Cultural						
3.1. Desafios e Práticas	1	1	2	1	2	3
4. Transformação Pedagógico Didática						
4.1. Metodologias	1	2	0	3	0	0
4.2. Aprendizagens	0	0	1	0	0	0
4.3. Recuperação de Aprendizagens	1	1	2	1	0	1



ANEXO 9 Unidades de Significado dos Alunos em função dos Temas e Categorias // Contexto 1

PERCEÇÃO DOS ALUNOS_ C1	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8
ANTES PANDEMIA								
1.Transformação Tecnológica								
1.1. Equipamentos	0	1	1	2	2	0	1	1
2.Transformação Cultural	0	0	0	0	0	1	0	0
2.1. Cultura de escola	1	0	1	1	0	0	0	0
2.2. Práticas	1	0	1	0	0	0	0	0
DURANTE PANDEMIA								
1. Transformação Tecnológica								
1.1. Ensino Remoto Emergência	1	1	0	0	0	0	0	1
1.2. Equidade	0	0	1	1	1	0	1	0
1.2. Equipamentos	3	1	0	2	2	0	1	0
2.Transformação Organizacional								
2.1. Tempos e Espaços	0	1	2	1	2	0	1	0
2.2. Desafios	1	1	0	3	2	3	5	1
3. Transformação Cultural								
3.1. Ambiente Escolar	0	0	0	0	2	1	0	0
3.2 Desempenho Professores	1	1	1	0	2	1	1	0
3.3. Relações	0	0	2	0	1	1	0	0
4. Transformação Pedagógico Didática								
4.1 Práticas	0	1	2	2	2	0	1	1
4.2. Aprendizagens	2	1	0	0	0	0	0	2

4.3Metodologias	1	1	3	3	1	2	2	0
4.4. Avaliação	0	1	0	0	1	1	0	0
PÓS PANDEMIA								
1. Transformação Tecnológica								
1.1. tecnologias	1	0	0	0	0	0	0	0
1.2. equipamentos e proficiência	1	0	0	0	0	0	1	0
2. Transformação Organizacional								
2.1. Tempos e Espaços	2	0	0	0	2	0	1	0
3. Transformação Pedagógico-Didática								
3.1. Metodologias	0	0	1	0	0	0	1	1
3.2. Práticas	0	1	0	0	0	0	0	0
3.3. Aprendizagens	0	0	1	1	0	0	1	0
3.4. Recuperação Aprendizagens	2	0	1	1	0	0	1	1



ANEXO 10 Unidades de Significado do Diretor em função dos Temas e Categorias // Contexto 2

Perceção do diretor	CONTEXTO 2
ANTES PANDEMIA	Unidades de significado
1-Transformação Tecnológica	
1.1. Tecnologia e Inovação	4
1.2. Formação	1
1.3. Desafios	4
2- Transformação Cultural	
2.2. Ambiente Escolar	3
DURANTE PANDEMIA	
1-Transformação Tecnológica	
1.1. Tecnologia e Inovação	5
1.2. Proficiência-Formação	8
1.3-Ens.Rem. Eme- Plataformas	9
2-Transformação Organizacional	
2.1. Equipamentos	3
2.2. Tempos e Espaços	7
2.3. Parcerias e oportunidade	5
2.4. Equidade e disrupção	12
3- Transformação Cultural	
3.1. Idade professores	4
3.2. Colaboração e partilha	6
3.3. Relações	2
3.4. Ambiente escolar	13
4- Transformação Pedagógico Didática	
4.1. Metodologias	11

4.2. Aprendizagens	2
4.3. Avaliação	3
PÓS PANDEMIA	
1- Transformação Tecnológica	
1.1. Tecnologias e Inovação	3
2- Transformação Organizacional	
2.1. Tempos e Espaços	1
3- Transformação Cultural	
3.1. Conhecimento e Desafios	3
4- Transformação Pedagógico Didática	
4.1. Metodologias e práticas	2
4.2. Aprendizagens	1
4.3. Recuperação de Aprendizagens	2



ANEXO11 Unidades de Significado dos Professores em função dos Temas e categorias // Contexto 2

Perceção dos professores Contexto 2	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
ANTES PANDEMIA									
1- Transformação Tecnológica									
1.1. Tecnologia e Inovação	1	0	0	0	0	0	0	0	0
1.2. Formação	0	0	0	0	0	1	0	0	0
1.3. Desafios	0	1	1	1	0	1	0	1	0
2-Transformação Cultural									
2.1. Ambiente Escolar	1	0	0	0	0	0	0	0	0
DURANTE ANDEMIA									
1. Transformação Tecnológica									
1.1.ERE	1	2	0	0	0	0	1	0	1
1.2. Equipamento e Inovação	0	0	0	2	0	2	0	0	1
1.4. Formação e proficiência	0	1	2	0	1	0	0	2	2
2- Transformação Organizacional									
2.1. Equidade e Disrupção	1	1	3	0	0	1	0	1	0
2.2. Tempos e espaço	2	0	2	0	0	0	0	0	0
2.3. Parcerias e Oportunidades	1	0	2	1	1	0	1	1	0
3- Transformação Cultural									
3.1. Idade e desempenho docente	0	1	1	0	0	0	0	0	1
3.2. Colaboração e partilha	1	0	0	1	1	0	0	1	0
3.3. Relações e desafios	0	5	1	2	1	1	1	1	2
4-Transformação Pedagógico Didática									
4.1. Metodologias	1	3	2	0	0	0	0	0	1
4.2. Aprendizagens	0	0	0	1	0	0	1	1	1
4.3. Avaliação	0	1	0	1	1	1	2	1	2

PÓS PANDEMIA									
1. Transformação Tecnológica									
1.1. Equipamentos e inovação	0	0	2	1	0	1	0	1	0
1.2. Desafios	0	0	1	1	0	1	0	0	0
2. Transformação Organizacional									
2.1. Tempos e Espaços	0	0	1	1	0	1	0	0	0
3. Transformação Cultural									
3.1. Ambiente Escolar	0	0	0	0	0	0	1	3	0
4- Transformação Pedagógico- Didática									
4.1. Aprendizagens	0	1	0	0	0	0	0	1	0
4.2. Metodologias	1	1	0	1	1	1	0	1	0
4.3. Recuperação Aprendizagens	1	0	1	0	1	0	1	1	2



ANEXO 12 Unidades de significado dos alunos em função dos temas e categorias- Contexto 2

Perceção dos alunos_C2	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
ANTES PANDEMIA									
1- Transformação Tecnológica									
1.1. Equipamentos	0	0	0	0	0	1	0	0	0
1.2. práticas	1	1	2	1	0	1	0	0	2
2- Transformação Cultural									
2.1. Ambiente Escolar	0	1	1	0	0	0	0	0	0
DURANTE PANDEMIA									
1- Transformação Tecnológica									
1.1.ERE	2	1	2	0	0	0	0	0	0
1.2. Equidade- Parcerias	1	1	0	2	0	0	0	0	0
1.3. Equipamentos e proficiência	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2- Transformação Organizacional									
2.1. Tempos e espaços	1	1	0	1	1	1	2	0	0
2.2. Desafios e disrupção	4	3	4	4	1	1	1	2	0
3- Transformação Cultural									
3.1. Ambiente escolar	0	1	0	1	0	1	0	0	0
3.2. Desempenho professores	1	3	3	3	0	1	0	1	1
4- Transformação Pedagógico- didática									
4.1. Metodologias	1	0	2	1	2	2	0	0	1
4.2. Aprendizagens	3	1	0	1	2	2	1	0	0
4.3. Avaliação	1	0	0	0	0	1	1	0	1
PÓS PANDEMIA									
1. Transformação Tecnológica									
1.1. Tecnologia e inovação	1	1	0	0	0	0	0	1	0
1.2. Desafios	0	0	0	1	1	1	0	0	0
2-Transformação Organizacional									

2.1. Tempos e Espaços	1	1	1	1	0	0	0	0	0
3-Transformação Cultural	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.1. Práticas e desafios	1	1	0	0	0	1	1	0	0
4- Transformação pedagógico didática									
4.1. Aprendizagens	1	1	0	0	1	0	0	1	0
4.2. Recuperação Aprendizagens	0	0	1	1	1	0	0	0	0



ANEXO 13 Unidades de significado do diretor em função dos temas e categorias- Contexto 3

Perceção do diretor 3

Antes pandemia	
1. Transformação tecnológica	
1.1. Tecnologia	3
1.2. Formação	1
2. Transformação cultural	
2.1. Contexto escolar	3
Durante pandemia	
1. Transformação tecnológica	
1.1 Tecnologia e inovação	5
1.2. Proficiência e formação	7
1.3.ERE e plataformas	3
2. Transformação organizacional	
2.1. Equipamentos	5
2.2. Tempos e espaços	3
2.3. parcerias e oportunidades	2
2.4. Equidade e disrupção	1
3- Transformação cultural	
3.1. Idade professores	3
3.2. Colaboração e criatividade	2
3.3. Ambiente escolar	7
4- Transformação pedagógico didática	

4.1. Metodologias	6
4.2. Aprendizagens	6
4.3. Avaliação	4
Pós pandemia	
1. Transformação tecnológica	
1.1. Tecnologia e inovação	2
2. Transformação organizacional	
2.1. Tempos e espaços	2
3. Transformação cultural	
3.1. Desafios	3
4- Transformação pedagógico didática	
4.1. Metodologias	5
4.2. Aprendizagens	2
4.3. recuperação aprendizagens	3



ANEXO14 Unidades de significado dos professores em função dos temas e categorias- Contexto 3

Perceção dos professores	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7
ANTES PANDEMIA							
1.Transformação tecnológica							
1.1. Equipamentos	0	1	0	1	0	0	2
1.2. Proficiência	0	1	0	1	0	1	1
2. Transformação Cultural							
2.1. Cultura de Escola	1	0	0	0	0	1	1
2.2. Práticas	1	2	0	0	1	1	0
DURANTE PANDEMIA							
1. Transformação tecnológica							
1.1. Ensino Remoto Emergência	0	1	1	1	0	0	0
1.2. Equipamentos e parceiros	3	0	4	4	2	1	1
1.5. Equidade e disrupção	0	4	4	0	3	0	2
1.4. proficiência e plataformas	1	2	0	1	0	0	0
2. Transformação Organizacional							
2.1. Tempos e Espaços	1	0	0	0	0	1	1
2.2. Desafios e Formação	1	3	5	2	1	1	3
3. Transformação Cultural							
3.1. Colaboração e partilha	0	1	0	1	1	2	0
3.2. desempenho dos professores	0	1	1	1	0	1	0
3.3. Relações	2	2	2	2	1	1	0
3.4. Contexto escolar	0	0	0	0	0	2	1
4. Transformação Pedagógico Didática							
4.1. Práticas pedagógicas	1	1	0	0	3	0	0
4.2. Aprendizagens	0	0	0	4	2	0	2
4.3. Metodologias	1	1	2	1	1	2	2

4.4. Avaliação	0	1	2	1	0	2	0
PÓS PANDEMIA							
1. Transformação Tecnológica							
1.1. Tecnologia e proficiência	2	1	1	2	0	1	0
1.2 Equipamento e Proficiência	0	1	0	0	0	0	0
2-Transformação Organizacional	0	0	0	0	0	0	0
2.1. Tempos e Espaços	1	0	1	0	0	0	0
2.2. Formação	0	0	0	1	0	0	0
3- Transformação Cultural							
3.1. Práticas e Desafios	1	0	0	1	1	2	1
4- Transformação Pedagógico Didática	0	0	0	0	0	0	0
4.1. Metodologias	1	0	3	0	1	1	1
4.2. Práticas Pedagógicas	0	0	1	0	0	0	0
4.3 Aprendizagens	2	2	1	1	2	0	0
4.4. Recuperação Aprendizagens	0	0	1	1	1	1	1



ANEXO 15 Unidades de Significado dos Alunos em função dos Temas e Categorias- Contexto 3

Perceção dos alunos- Contexto 3	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno7
ANTES PANDEMIA							
1. Transformação tecnológica							
1.1. Recursos digitais	1	1	0	0	0	0	1
1.2. Proficiência	0	0	1	0	0	1	0
DURANTE PANDEMIA							
1. Transformação tecnológica							
1.1. Tecnologia e proficiência digital	1	0	1	0	0	0	0
1.2. Plataformas	2	1	0	0	0	0	0
2. Transformação Organizacional							
2.1. Organização espaços e tempos	1	1	0	1	0	0	0
2.2. Desafios	1	2	1	1	1	1	3
2.3. Equidade e disrupção	1	0	2	0	2	1	2
3. Transformação Cultural	0	0	0	0	0	0	0
3.2. Relações	1	1	0	1	0	0	0
4. Transformação Pedagógico didática							
4.1.ERE	1	0	2	1	1	2	0
4.2. Metodologias	2	3	1	2	0	1	1
4.3. Aprendizagens	1	1	3	4	3	3	4
PÓS PANDEMIA							
1. Transformação Organizacional e Cultural							
1.1. Desafios	0	2	0	1	0	0	0
1.2. Ambiente Escolar	1	1	0	2	0	2	0
2. Transformação Pedagógico Didática							
2.1. Metodologias	1	0	1	0	0	0	0
2.2. Aprendizagens e desafios	1	0	0	0	0	1	0
2.3. Recuperação aprendizagens	1	0	1	0	0	0	1



ANEXO 16- Instrumento de Operacionalização de Práticas de Ensino

(Reis, 2011; Carneiro, 2016; Hattie & Timperley, 2007)

CÓDIGO	CATEGORIA	INDICADORES TOTAL				
	Indicadores de verificação					
A.	Nível instrucional		 CATÓLICA PORTO EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA	A.1. CLIMA RELACIONAL	Qualificação	NÚMERO DE INDICADORES
A.1.	Clima relacional	24			Excelente	De 22 a 24 indicadores
A.2.	Direcionamento e regulação	42			Bom	15 a 21 Indicadores
					Regular	8 a 14 Indicadores
B.	Nível do processo				Insuficiente	0 a 7 Indicadores
B.1.	Perceção e desempenho de tarefas					
B.1.1	Vertente digital	60			Qualificação	NÚMERO DE INDICADORES
B.1.2	Vertente organizacional	60			Excelente	De 40 a 42 indicadores
B.1.3	Vertente cultural	42			Bom	31 a 39 Indicadores
B.1.4.	Vertente pedagógica	60			Regular	19 a 30 Indicadores
C.	Nível tarefas				Insuficiente	0 a 18 Indicadores
C.1.	Análise de tarefas					
C.1.1.	C.1.2. Avaliação	30				
C.1.2.	Recuperação de aprendizagens	30				

B.1.1. VERTENTE DIGITAL**B.1.
PROCESSOS**

Qualificação	Número de Indicadores
Excelente	De 57 a 60 indicadores
Bom	34 a 56Indicadores
Regular	23 a 33 Indicadores
Insuficiente	0 a 22 Indicadores

B.1.2. VERTENTE ORGANIZACIONAL**B.1.
PROCESSOS**

Qualificação	Número de Indicadores
Excelente	De 57 a 60 indicadores
Bom	34 a 56Indicadores
Regular	23 a 33 Indicadores
Insuficiente	0 a 22 Indicadores

B.1.3. VERTENTE CULTURAL**B.1.
PROCESSOS**

Qualificação	Número de Indicadores
Excelente	De 40 a 42 indicadores
Bom	31 a 39 Indicadores
Regular	19 a 30 Indicadores
Insuficiente	0 a 18 Indicadores

B.1.3. PEDAGÓGICO DIDÁTICA**B.1.
PROCESSOS**

Qualificação	Número de Indicadores
Excelente	De 57 a 60 indicadores
Bom	34 a 56Indicadores
Regular	23 a 33 Indicadores
Insuficiente	0 a 22 Indicadores

C.1.1. AVALIAÇÃO**C.1. ANÁLISE
DE TAREFAS**

Qualificação	Número de Indicadores
Excelente	De 28 a 30 indicadores
Bom	23 a 27 Indicadores
Regular	13 a 22 Indicadores
Insuficiente	0 a 12 Indicadores

C.1.2. RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS**C.1. ANÁLISE
DE TAREFAS**

Qualificação	Número de Indicadores
Excelente	De 28 a 30 indicadores
Bom	23 a 27 Indicadores
Regular	13 a 22 Indicadores
Insuficiente	0 a 12 Indicadores



Anexo 17- Grelhas de Resultados de Observação // Contexto 1

		CATEGORIZAÇÃO / OPERACIONALIZAÇÃO	Indicadores de Verificação																						
			Sim						Total	Não						Total	Não Observável						Total		
																								P	H
A. Nível Instrucional	A.1.Clima Relacional	A.1.1 Promoção de um clima relacional facilitador	+		+	+	+	+	5		+						1								0
		A.1.2. Motivação para as atividades	+			+	+	+	4		+	+					2								0
		A.1.3 Flexibilização na gestão das atividades	+			+	+	+	4		+	+					2								0
		A.1.4. Diversificação da abordagem dos conteúdos de acordo com as dificuldades dos alunos	+			+			2		+	+		+	+	4									0
		TOTAL A.1								15							9								0
									62,5%								37,5%								0
	A.2 Direcionamento e Regulação	A.2.1. Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno	+	+	+	+	+	+	6								0								0
		A.2.2. Propõe atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos.	+	+	+	+	+	+	6								0								0
		A.2.3. Estimula o pensamento dos alunos.	+			+	+	+	4		+	+					2								0
		A.2.4. Estimula a interação entre os alunos.	+			+	+	+	4		+	+					2								0
		A.2.5. Propõe atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos.	+	+	+	+	+	+	6								0								0
		A.2.6. Capacidade de expressão clara e precisa	+	+		+	+	+	5			+					1								0
A.2.7. Avalia o grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornece feedback.		+		+	+	+	+	5	+							1								0	
	TOTAL A.2								36							6							0		
									85,7%							14,3%							0		
	TOTAL (A.1.+ A.2.)		51						15												0				
	TOTAL %								77,3%							22,7%									

[illegible]

		B.1.2.6. As práticas educativas assentam num modelo organizacional complexo e elaborado				+						1	+	+	+		+	+	5												0		
		B.1.2.7. Os alunos são autónomos face ao processo organizacional e execução da tarefa	+	+	+		+	+					5					+			1											0	
		B.1.2.8. Há uma adequação das estratégias implementadas face aos conteúdos	+	+	+	+	+	+					6								0											0	
		B.1.2.9.A relevância e a utilidade dos tópicos curriculares abordados requerem uma articulação síncrona e assíncrona	+	+									2				+	+	+	+	4											0	
		B.1.2.10.A tarefa requer uma organização de meios humanos diversificada (alunos, professores, pais)											0	+	+	+	+	+	+		6											0	
		TOTAL								31								27								2							
		TOTAL %								52%								45%								3%							
		B.1.3. Vertente Cultural																															
		B.1.3.1.O trabalho de projeto é recorrente na cultura de escola	+	+		+							3								0				+		+	+				3	
		B.1.3.2. As práticas de projeto desenvolvidas em contexto de sala de aula são reflexo da cultura intrínseca da escola	+	+		+							3								0				+		+	+				3	
		B.1.3.3. Os alunos sentem-se familiarizados com a cultura de colaboração e partilha de ideias e materiais.	+	+	+	+	+	+					6								0												0
		B.1.3.4. O projeto desenvolvido é uma prática a curto prazo											0	+	+			+			3				+		+	+					3
		B.1.3.5. A partilha de conhecimentos alunos / professor e professor / aluno desencadeia uma cultura escolar baseada em desafios digitais	+			+	+	+					4								0		+	+									2
		B.1.3.6.O trabalho desenvolvido é um projeto piloto que generaliza o uso dos meios tecnológicos.	+	+		+							3								0				+		+	+					3
		B.1.3.7. As práticas culturais inovadoras são uma realidade comum no projeto	+	+		+							6								0												0
		TOTAL								25								3								14							
		TOTAL %								60%								7%								33%							
		B.1.4. Vertente Pedagógica didática																															
		B.1.4.1.O currículo e as metas de aprendizagem estabelecidas proporcionam oportunidades aos alunos para aplicarem os seus conhecimentos na atividade lúdica	+	+	+	+	+	+					6								0												0
		B.1.4.2. Há um envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas implementadas	+		+	+	+	+					5		+						1												0
		B.1.4.3. As dinâmicas pedagógicas promovem uma reflexão e autoavaliação das aprendizagens.	+			+	+	+					4								0		+	+									2
		B.1.4.4. Os professores são proficientes no uso dos meios digitais	+	+		+	+	+					5								0			+									1
		B.1.4.5.O recurso aos meios tecnológico permite aprendizagens mais significativas e motivadoras	+			+	+	+					4								0		+	+									2
		B.1.4.6. As tarefas realizadas assentam em modelos articulados de forma emancipatório, socializadores e projetivos	+			+							2								0		+	+		+	+						4

C. Nível e Tarefas		B.1.4.7. As aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula refletem uma pedagogia da explicação, e uma pedagogia exploratória.	+	+	+	+	+	+	6								0							0		
		B.1.4.8. As opções de ensino do professor são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa.	+				+	+	+	4			+	+				2							0	
		B.1.4.9.O professor é proficiente no uso dos computadores e evidencia confiança como facilitador da aprendizagem.	+	+			+	+	+	5								0				+			1	
		B.1.4.10. Os alunos utilizam as tecnologias de informação e comunicação de forma eficiente e produtiva evidenciando uma pedagogia do treino.	+				+	+	+	4								0			+	+			2	
		TOTAL								45						3						12				
		TOTAL %								75%						5%						20%				
		C.1.1. Avaliação																								
		C.1.1.1.O desempenho dos alunos foi eficaz e eficiente para realização das aprendizagens	+	+	+	+	+	+	6									0							0	
		C.1.1.2.O aluno atingiu os objetivos propostos com a realização do trabalho	+	+	+	+	+	+	6									0							0	
		C.1.1.3. As tarefas propostas permitiram uma adequação dos meios às práticas pedagógicas	+	+	+	+	+	+	6									0							0	
		C.1.1.4. As aprendizagens realizadas permitem o desenvolvimento de novas práticas digitais de uma forma eficiente	+			4	+	+	+	4								0							2	
		C.1.1.5.O trabalho colaborativo foi facilitador para aquisição de novas aprendizagens.	+				+	+	+	4								0							2	
		TOTAL								26						0						4				
		TOTAL %								90%						0						10%				
		C.1.2. Recuperação de Aprendizagens																								
		C.1.2.1. Eixos de atuação																								
		C.1.1. Análise de tarefas o 1: Ensinar e Aprender (domínio)																								
		1.1. +Leitura e Aprender (escola a ler)	+				+	+	+	4								0			+	+				2
		1.2. + Autonomia Curricular																								
		1.1.1Avançar Recuperando					+	+	+	4								0			+	+				2
		1.1.2. Turmas Dinâmicas	+				+	+	+	4								0			+	+				2
		Eixo 2: Apoiar as Comunidades Educativas								0								0		+	+	+	+	+	+	6
		Eixo 3: Conhecer e Avaliar	+				+	+	+	4								0			+	+				2
		total								16								0								14



Anexo 18- Grelhas de Resultados de Observação // Contexto 3

		CATEGORIZAÇÃO / OPERACIONALIZAÇÃO							Total 1							Total 1	Não Observável						Total							
		Indicadores de Verificação																												
		Sim								Não							M							M	C	P	CD	CD		
M	M	C N	P	C D	C D		M	M	CN	P	C D	C D		M	M	C N	P	CD	CD											
1. Nível Instrucional	A.1.Clima Relacional	A.1.1 Promoção de um clima relacional facilitador	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		A.1.2. Motivação para as atividades	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		A.1.3 Flexibilização na gestão das atividades	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		A.1.4. Diversificação da abordagem dos conteúdos de acordo com as dificuldades dos alunos	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		Total A.1													24							0								
								100								0							0							
								%																						
	A.2 Direcionamento e Regulação	A.2.1. Apresenta os conteúdos e organiza as tarefas de maneira adequada às competências de cada aluno	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		A.2.2. Propõe atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos.	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		A.2.3. Estimula o pensamento dos alunos.	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		A.2.4. Estimula a interação entre os alunos.	+	+	+		+	+	5					+		1							0							
		A.2.5. Propõe atividades de aprendizagem adequadas aos objetivos propostos.	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		A.2.6. Capacidade de expressão clara e precisa	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		A.2.7. Avalia o grau de concretização dos objetivos pelos alunos e fornece feedback.	+	+	+	+	+	+	6							0							0							
		TOTAL A.2.														41							1							0
																98%							2%							0
		Total A.1+A.2														65							1							0
	Total (%)A.1+A.2														99%							1%							0	
	B.1.1. Vertente Digital																													

. Perceção e desempenho de tarefas

B. Nível Processo

B.1.1.1. Adequação cultural com utilização de meios tecnológicos na prática pedagógica (smartphone, laptop touch screen)	+	+			+	+	4			+	+			2						0	
B.1.1.2. Realização de prática organizacionais e estratégias de ensino com recurso a meios digitais na justa medida à unidade orgânica (computadores, quadro interativo, meios tecnológicos pessoais dos alunos)	+	+	+		+	+	5				+			1						0	
B.1.1.3. Transversalidade curricular das práticas pedagógicas digitais (uso de equipamentos diferenciados)					+	+	2	+	+	+	+			4						0	
B.1.1.4. Fragmentação das práticas pedagógicas inovadoras ao nível organizacional, cultural e digital numa perspetiva racional e relacional	+	+			+	+	4			+	+			2						0	
B.1.1.5. Exploração do currículo com recurso a uma cultura do digital	+	+	+		+	+	5				+			1						0	
B.1.1.6. Proficiência dos alunos no uso das tecnologias		+			+	+	3							0	+		+	+		2	
B.1.1.7. Práticas pedagógicas fragmentadas e partilhadas de forma síncrona e assíncrona		+	+				2	+			+	+	+	4						0	
B.1.1.8. Simplicidade no processo organizacional para uso dos meios digitais	+	+	+		+	+	5							0				+		1	
B.1.1.9. Facilidade de acesso aos instrumentos e respetiva conetividade a Internet		+	+		+	+	4	+						1				+		1	
B.1.10. Recurso a práticas equitativas e igualdade de acesso aos meios digitais por parte dos todos os alunos			+		+	+	3	+	+					2				+		1	
TOTAL B.1.1.							38							17							5
							63%							29%							8%
B.1.2. Vertente Organizacional																					
B.1.2.1.O modelo organizacional permitiu desenvolver estratégia de ensino de forma flexível.	+	+	+	+	+	+	6							0						0	
B.1.2.2. As atividades pedagógicas realizaram-se de forma rigorosa face aos objetivos da tarefa.							0	+	+	+	+	+	+	6						0	
B.1.2.3. O processo organizacional assumiu uma cultura de partilha entre alunos e professores			+		+	+	3	+	+		+			3						0	
B.1.2.4. Houve rotatividade de espaços, tempos e atividades					+	+	2	+	+	+	+			4						0	
B.1.2.5.A atividade desenvolveu-se num movimento multidisciplinar, conjugando vários espaços e dialéticas (individuais / coletivas)					+	+	2	+	+	+	+			4						0	
B.1.2.6. As práticas educativas assentam num modelo organizacional complexo e elaborado							0	+	+	+	+	+	+	6						0	
B.1.2.7. Os alunos são autónomos face ao processo organizacional e execução da tarefa					+	+	2	+	+	+	+			4						0	
B.1.2.8. Há uma adequação das estratégias implementadas face aos conteúdos	+	+	+	+	+	+	6							0						0	
B.1.2.9.A relevância e a utilidade dos tópicos curriculares abordados requerem uma articulação síncrona e assíncrona	+	+					2			+	+	+	+	4						0	

B.1.2.10.A tarefa requer uma organização de meios humanos diversificada (alunos, professores, pais)							0	+	+	+	+	+	+	6							0	
Total B.1.2.							23							37							0	
							38%							62%							0%	
B.1.3. Vertente Cultural																						
B.1.3.1.O trabalho de projeto é recorrente na cultura de escola	+	+	+	+	+	+	6							0							0	
B.1.3.2. As práticas de projeto desenvolvidas em contexto de sala de aula são reflexo da cultura intrínseca da escola	+	+	+	+	+	+	6							0							0	
B.1.3.3. Os alunos sentem-se familiarizados com a cultura de colaboração e partilha de ideias e materiais.	+	+	+	+	+	+	6							0							0	
B.1.3.4. O projeto desenvolvido é uma prática a curto prazo							0					+	+	2	+	+	+	+			4	
B.1.3.5. A partilha de conhecimentos alunos / professor / aluno desencadeia uma cultura escolar baseada em desafios digitais					+	+	2	+	+	+	+			4							0	
B.1.3.6.O trabalho desenvolvido é um projeto piloto que generaliza o uso dos meios tecnológicos.					+	+	2	+	+	+	+			4							0	
B.1.3.7. As práticas culturais inovadoras são uma realidade comum no projeto			+		+	+	3	+	+		+			3							0	
Total B.1.3.							25							13								4
Total B.1.3.(%)							60%							30%								10%
B.1.4. Vertente Pedagógica																						
B.1.4.1.O currículo e as metas de aprendizagem estabelecidas proporcionam oportunidades aos alunos para aplicarem os seus conhecimentos na atividade lúdica	+	+	+	+	+	+	6							0							0	
B.1.4.2. Há um envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas implementadas	+	+	+	+	+	+	6							0							0	
B.1.4.3. As dinâmicas pedagógicas promovem uma reflexão e autoavaliação das aprendizagens.	+	+	+	+	+	+	6							0							0	
B.1.4.4. Os professores são proficientes no uso dos meios digitais	+	+	+		+	+	5							0				+			1	
B.1.4.5.O recurso aos meios tecnológico permite aprendizagens mais significativas e motivadoras	+	+	+	+	+	+	6							0							0	
B.1.4.6. As tarefas realizadas assentam em modelos articulados de forma emancipatório, socializadores e projetivos			+	+	+	+	4	+	+					2							0	
B.1.4.7. As aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula refletem uma pedagogia da explicação, e uma pedagogia exploratória.	+	+	+	+	+	+	6							0							0	

	B.1.4.8. As opções de ensino do professor são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa.	+	+	+		+	+	5				+			1							0
	B.1.4.9.O professor é proficiente no uso dos computadores e evidencia confiança como facilitador da aprendizagem.	+	+	+	+	+	+	6							0							0
	B.1.4.10. Os alunos utilizam as tecnologias de informação e comunicação de forma eficiente e produtiva evidenciando uma pedagogia do treino.	+	+			+	+	4			+				1				+			1
Total B.1.4.								54							4							2
Total B.1.4.(%)								90%							7%							3%
Análise de tarefas	C.1.1. Avaliação																					
	C.1.1.1.O desempenho dos alunos foi eficaz e eficiente para realização das aprendizagens			+	+	+	+	4		+					1	+						1
	C.1.1.2.O aluno atingiu os objetivos propostos com a realização do trabalho			+	+	+	+	4	+	+					2							0
	C.1.1.3. As tarefas propostas permitiram uma adequação dos meios às práticas pedagógicas	+	+	+	+	+	+	6							0							0
	C.1.1.4. As aprendizagens realizadas devem permitir o desenvolvimento de novas práticas digitais de uma forma mais eficiente							0							0	+	+	+	+	+	+	6
	C.1.1.5.O trabalho colaborativo foi facilitador para aquisição de novas aprendizagens.	+	+	+	+	+	+	6							0							0
	TotalC.1.1.							20							4							6
	Total C.1.1(%)							67%							13%							20%
	C.1.2. Recuperação de Aprendizagens																					
Análise de tarefas	1.2.1. Eixos de atuação																					0
	Eixo 1: Ensinar e Aprender (domínio)																					
	1.1. +Leitura e Aprender (escola a ler)				+			1							0	+	+	+		+	+	5
	1.2. + Autonomia Curricular																					
	1.1.1Avançar Recuperando	+	+	+	+	+	+	6							0							0
	1.1.2. Turmas Dinâmicas	+	+	+	+	+	+	6							0							0
	1.2.3. Aprender Integrado	+	+	+	+	+	+	6							0							0
	Eixo 2: Apoiar as Comunidades Educativas				+	+	+	3							0	+	+	+				3
	Eixo 3: Conhecer e Avaliar	+	+	+		+	+	5							0				+			1
	TOTAL							27							0							9



Anexo 19- Análise Comparativa das Taxas de Sucesso / Insucesso Escolar Resultados

1º 2º e 3º período // Contexto 1

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Periodo1 * Desemp1	148	100,0%	0	0,0%	148	100,0%

Periodo1 * Desemp1 Crosstabulation

			Desemp1		Total
			Insucesso	Sucesso	
Periodo1	2019 / 20	Count	2	72	74
		% within Periodo1	2,7%	97,3%	100,0%
	2020 / 21	Count	11	63	74
		% within Periodo1	14,9%	85,1%	100,0%
Total	Count		13	135	148
	% within Periodo1		8,8%	91,2%	100,0%

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Periodo3 * Desemp3	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

Periodo3 * Desemp3 Crosstabulation

			Desemp3		Total
			Insucesso	Sucesso	
Periodo3	2019 / 20	Count	2	77	79
		% within Periodo3	2,5%	97,5%	100,0%
	2020 / 21	Count	2	69	71
		% within Periodo3	2,8%	97,2%	100,0%
Total	Count		4	146	150
	% within Periodo3		2,7%	97,3%	100,0%

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Periodo2 * Desemp2	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

Periodo2 * Desemp2 Crosstabulation

			Desemp2		Total
			Insucesso	Sucesso	
Periodo2	2019 / 20	Count	2	77	79
		% within Periodo2	2,5%	97,5%	100,0%
	2020 / 21	Count	6	65	71
		% within Periodo2	8,5%	91,5%	100,0%
Total	Count		8	142	150
	% within Periodo2		5,3%	94,7%	100,0%



Anexo 20- Análise Comparativa das Taxas de Sucesso / Insucesso Escolar

Resultados 1º, 2º e 3º período // Contexto 3

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Ano * Desem	150	100,0%	0	0,0%	150	100,0%

Ano * Desem Crosstabulation

Ano			Desem		Total
			Insucesso	Sucesso	
2019 / 20	Count		2	77	79
	% within Ano		2,5%	97,5%	100,0%
2020 / 21	Count		8	63	71
	% within Ano		11,3%	88,7%	100,0%
Total	Count		10	140	150
	% within Ano		6,7%	93,3%	100,0%

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Periodo3 * Desemp3	145	98,0%	3	2,0%	148	100,0%

Periodo3 * Desemp3 Crosstabulation

Periodo3			Desemp3		Total
			Insucesso	Sucesso	
2019 / 20	Count		2	69	71
	% within Periodo3		2,8%	97,2%	100,0%
2020 / 21	Count		3	71	74
	% within Periodo3		4,1%	95,9%	100,0%
Total	Count		5	140	145
	% within Periodo3		3,4%	96,6%	100,0%

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Periodo2 * Desemp2	148	100,0%	0	0,0%	148	100,0%

Periodo2 * Desemp2 Crosstabulation

Periodo2			Desemp2		Total
			Insucesso	Sucesso	
2019 / 20	Count		2	72	74
	% within Periodo2		2,7%	97,3%	100,0%
2020 / 21	Count		8	66	74
	% within Periodo2		10,8%	89,2%	100,0%
Total	Count		10	138	148
	% within Periodo2		6,8%	93,2%	100,0%



Anexo 21- Grelhas de Sucesso e Insucesso – Contexto 1

Ano letivo 2019/20

1º Período 5º A

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português					9	42,86
4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina						
Inglês (Iniciação)					11	52,38
Quantitativa (1 a 5)						
História e Geografia de Portugal	0	0	21	100	7	33,33
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	21	100	9	42,66
Matemática	2	9,52	19	90,48	6	28,57
Ciências Naturais	1	4,76	20	95,24	6	28,57
Educação Visual	1	4,76	20	95,24	7	33,33
Educação Tecnológica	1	4,76	20	95,24	6	28,57
Educação Musical	0	0	21	100	10	47,62
Artes Visuais (Disciplina específica de oferta)	2	9,52	19	90,48	7	33,33
Programação (Disciplina específica de oferta)	0	0	21	100	10	47,62
Tecnologia de Informação e Comunicação	1	4,76	20	95,24	11	52,38
Educação Física	0	0	21	100	10	47,62
Educação Moral e Religiosa (Católica)	0	0	21	100	6	28,57

2º Período 5º A

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	2	9,52	19	90,48	4	19,05
Inglês [Iniciação]	0	0	21	100	9	42,86
História e Geografia de Portugal	0	0	21	100	6	28,57
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	21	100	19	90,48
Matemática	6	28,57	15	71,43	6	28,57
Ciências Naturais	2	9,52	19	90,48	9	42,86
Educação Visual	0	0	21	100	4	19,05
Educação Tecnológica	0	0	21	100	8	38,1
Educação Musical	0	0	21	100	16	76,19
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	1	4,76	20	95,24	11	52,38
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	21	100	12	57,14
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	21	100	18	85,71
Educação Física	0	0	21	100	7	33,33
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	19	100	13	68,42

3º Período 5º A

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	1	4,76	20	95,24	8	38,1
Inglês [Iniciação]	0	0	21	100	10	47,62
História e Geografia de Portugal	0	0	21	100	7	33,33
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	21	100	19	90,48
Matemática	6	28,57	15	71,43	6	28,57
Ciências Naturais	2	9,52	19	90,48	9	42,86
Educação Visual	0	0	21	100	7	33,33
Educação Tecnológica	0	0	21	100	11	52,38
Educação Musical	0	0	21	100	16	76,19
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	1	4,76	20	95,24	17	80,95
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	21	100	12	57,14
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	21	100	19	90,48
Educação Física	0	0	21	100	12	57,14
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	19	100	15	78,95

1º Período 5º B

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	1	5,26	20	94,74	10	47,62
Inglês (Iniciação)	1	4,76	20	90,48	11	52,38
História e Geografia de Portugal	0	0	21	100	7	33,33
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	21	100	9	42,66
Matemática	3	14,29	18	85,71	7	33,33
Ciências Naturais	1	4,76	20	95,24	6	28,57
Educação Visual	1	4,76	20	95,24	7	33,33
Educação Tecnológica	0	0	21	100	7	33,33
Educação Musical	0	0	21	100	10	47,62
Artes Visuais (Disciplina específica de oferta)	2	9,52	19	90,48	7	33,33
Programação (Disciplina específica de oferta)	0	0	21	100	10	47,62
Tecnologia de Informação e Comunicação	0	0	21	100	7	33,33
Educação Física	0	0	21	100	10	47,62

Educação Moral e Religiosa (Católica)	0	0	21	100	6	28,57
---------------------------------------	---	---	----	-----	---	-------

2ºPeríodo 5º B

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	0	0	21	100	14	66,67
Inglês [Iniciação]	0	0	21	100	11	52,38
História e Geografia de Portugal	0	0	21	100	8	38,1
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	21	100	20	95,24
Matemática	3	14,29	18	85,71	8	38,1
Ciências Naturais	0	0	21	100	10	47,62
Educação Visual	0	0	21	100	15	71,43
Educação Tecnológica	0	0	21	100	15	71,43
Educação Musical	0	0	21	100	15	71,43
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	21	100	16	76,19
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	21	100	17	80,95
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	21	100	17	80,95
Educação Física	0	0	21	100	12	57,14
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	19	100	19	100

3ºPeríodo 5º B

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	0	0	21	100	13	61,9
Inglês [Iniciação]	0	0	21	100	11	52,38
História e Geografia de Portugal	0	0	21	100	7	33,33
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	21	100	18	85,71
Matemática	3	14,29	18	85,71	8	38,1
Ciências Naturais	1	4,76	20	95,24	9	42,86
Educação Visual	0	0	21	100	14	66,67
Educação Tecnológica	0	0	21	100	15	71,43
Educação Musical	0	0	21	100	17	80,95
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	21	100	14	66,67
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	21	100	18	85,71
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	21	100	14	66,67
Educação Física	0	0	21	100	10	47,62
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	19	100	14	73,68

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

1º Período 6º A

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	1	5,26	18	94,74	9	42,10
Inglês (Iniciação)	2	9,52	17	90,48	11	52,38
História e Geografia de Portugal	0	0	19	100	7	33,33
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	19	100	9	42,66
Matemática	2	9,52	17	90,48	6	28,57
Ciências Naturais	1	4,76	18	94,74	6	28,57
Educação Visual	0	0	19	100	7	33,33
Educação Tecnológica	0	0	19	100	6	28,57
Educação Musical	0	0	19	100	13	68,42
Artes Visuais (Disciplina específica de oferta)	1	0	18	94,74	7	33,33
Programação (Disciplina específica de oferta)	0	0	19	100	10	47,62
Tecnologia de Informação e Comunicação	2	0	17	90,48	13	68,42
Educação Física	0	0	19	100	10	47,62
Educação Moral e Religiosa (Católica)	0	0	11	100	6	100

2º Período 6º A

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	0	0	19	100	7	36,84
Inglês [Iniciação]	1	5,26	18	94,74	8	42,11
História e Geografia de Portugal	0	0	19	100	6	31,58
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	19	100	7	36,84
Matemática	3	15,79	16	84,21	8	42,11
Ciências Naturais	0	0	19	100	7	36,84
Educação Visual	0	0	19	100	8	42,11
Educação Tecnológica	0	0	19	100	11	57,89
Educação Musical	0	0	19	100	15	78,95
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	19	100	9	47,37
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	19	100	16	84,21
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	19	100	14	73,68
Educação Física	0	0	19	100	14	73,68
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	11	100	11	100

3ºPeríodo 6º A

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	0	0	19	100	7	36,84
Inglês [Iniciação]	1	5,26	18	94,74	8	42,11
História e Geografia de Portugal	0	0	19	100	7	36,84
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	19	100	7	36,84
Matemática	3	15,79	16	84,21	8	42,11
Ciências Naturais	0	0	19	100	9	47,37
Educação Visual	0	0	19	100	9	47,37
Educação Tecnológica	0	0	19	100	10	52,63
Educação Musical	0	0	19	100	17	89,47
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	19	100	14	73,68
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	19	100	15	78,95
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	19	100	16	84,21
Educação Física	0	0	19	100	15	78,95
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	11	100	11	100

1ºPeríodo 6ºB

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	2	11,11	16	88,89	5	27,78
Inglês [Iniciação]	0	0	18	100	9	50
História e Geografia de Portugal	1	5,56	17	94,44	4	22,22
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	18	100	12	66,67
Matemática	4	22,22	14	77,78	4	22,22
Ciências Naturais	2	11,11	16	88,89	7	38,89
Educação Visual	0	0	18	100	8	44,44
Educação Tecnológica	0	0	18	100	11	61,11
Educação Musical	0	0	18	100	13	72,22
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	18	100	11	61,11
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	18	100	16	88,89
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	17	100	12	70,59
Educação Física	0	0	18	100	10	55,56
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	16	100	15	93,75

2ºPeríodo 6ºB

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	1	5,26	18	94,74	9	42,10
Inglês (Iniciação)	2	9,52	17	90,48	11	52,38
História e Geografia de Portugal	0	0	19	100	7	33,33
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	19	100	9	42,66
Matemática	2	9,52	17	90,48	6	28,57
Ciências Naturais	1	4,76	18	94,74	6	28,57
Educação Visual	0	0	19	100	7	33,33
Educação Tecnológica	0	0	19	100	6	28,57
Educação Musical	0	0	19	100	13	68,42
Artes Visuais (Disciplina específica de oferta)	1	0	18	94,74	7	33,33
Programação (Disciplina específica de oferta)	0	0	19	100	10	47,62
Tecnologia de Informação e Comunicação	2	0	17	90,48	13	68,42

Ano letivo 2020/21

1 ºPeríodos 5º A

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	2	11,11	16	88,89	7	38,89
Inglês [Iniciação]	0	0	18	100	9	50
História e Geografia de Portugal	1	5,56	17	94,44	5	27,78
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	18	100	12	66,67
Matemática	4	22,22	14	77,78	4	22,22
Ciências Naturais	1	5,56	17	94,44	7	38,89
Educação Visual	0	0	18	100	9	50
Educação Tecnológica	0	0	18	100	12	66,67
Educação Musical	0	0	18	100	13	72,22
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	1	5,56	17	94,44	15	83,33
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	18	100	16	88,89
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	18	100	15	83,33
Educação Física	0	0	18	100	9	50
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	16	100	16	100

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	5	35,71	9	64,29	5	35,71
Inglês [Iniciação]	4	28,57	10	71,43	5	35,71
História e Geografia de Portugal	1	7,14	13	92,86	7	50
Cidadania e Desenvolvimento	1	7,14	13	92,86	4	28,57
Matemática	6	42,86	8	57,14	4	28,57
Ciências Naturais	3	21,43	11	78,57	5	35,71
Educação Visual	1	7,14	13	92,86	4	28,57
Educação Tecnológica	1	7,14	13	92,86	4	28,57
Educação Musical	1	7,14	13	92,86	8	57,14
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	2	14,29	12	85,71	7	50
Programação [Disciplina específica da oferta]	1	7,14	13	92,86	10	71,43
Tecnologias de Informação e Comunicação	3	21,43	11	78,57	6	42,86
Educação Física	1	7,14	13	92,86	6	42,86
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	14	100	9	64,29

2.ºP

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	2	15,38	11	84,62	5	38,46
Inglês [Iniciação]	4	30,77	9	69,23	5	38,46
História e Geografia de Portugal	0	0	13	100	8	61,54
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	13	100	7	53,85
Matemática	3	23,08	10	76,92	4	30,77
Ciências Naturais	2	15,38	11	84,62	5	38,46
Educação Visual	0	0	13	100	8	61,54
Educação Tecnológica	0	0	13	100	9	69,23
Educação Musical	0	0	13	100	7	53,85
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	13	100	8	61,54
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	13	100	10	76,92
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	13	100	8	61,54
Educação Física	0	0	13	100	8	61,54
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	13	100	10	76,92

3ºPeríodo 5º A

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	3	21,43	11	78,57	6	42,86
Inglês [Iniciação]	2	14,29	12	85,71	5	35,71
História e Geografia de Portugal	0	0	14	100	8	57,14
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	14	100	9	64,29
Matemática	3	21,43	11	78,57	5	35,71
Ciências Naturais	0	0	14	100	9	64,29
Educação Visual	0	0	14	100	7	50
Educação Tecnológica	0	0	14	100	11	78,57
Educação Musical	0	0	14	100	8	57,14
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	1	7,14	13	92,86	11	78,57
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	14	100	13	92,86
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	14	100	14	100
Educação Física	0	0	14	100	6	42,86
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	13	100	13	100

1ºPeríodo 5º B

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	8	36,36	14	63,64	1	4,55
Inglês [Iniciação]	5	22,73	17	77,27	3	13,64
História e Geografia de Portugal	2	9,09	20	90,91	2	9,09
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	22	100	3	13,64
Matemática	8	36,36	14	63,64	5	22,73
Ciências Naturais	5	22,73	17	77,27	10	45,45
Educação Visual	3	13,64	19	86,36	5	22,73
Educação Tecnológica	0	0	22	100	7	31,82
Educação Musical	5	22,73	17	77,27	10	45,45
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	8	36,36	14	63,64	10	45,45
Programação [Disciplina específica da oferta]	1	4,55	21	95,45	13	59,09
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	22	100	11	50
Educação Física	4	18,18	18	81,82	4	18,18
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	18	100	14	77,78

2ºPeríodo 5º B

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	9	42,86	12	57,14	0	0
Inglês [Iniciação]	5	23,81	16	76,19	3	14,29
História e Geografia de Portugal	1	4,76	20	95,24	3	14,29
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	21	100	2	9,52
Matemática	4	19,05	17	80,95	6	28,57
Ciências Naturais	0	0	21	100	14	66,67
Educação Visual	0	0	21	100	9	42,86
Educação Tecnológica	0	0	21	100	11	52,38
Educação Musical	2	9,52	19	90,48	11	52,38
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	2	9,52	19	90,48	12	57,14
Programação [Disciplina específica da oferta]	1	4,76	20	95,24	13	61,9
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	21	100	15	71,43
Educação Física	0	0	21	100	6	28,57
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	17	100	15	88,24

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	3	13,64	19	86,36	5	22,73
Inglês [Iniciação]	2	9,09	20	90,91	9	40,91
História e Geografia de Portugal	0	0	22	100	8	36,36
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	22	100	7	31,82
Matemática	2	9,09	20	90,91	8	36,36
Ciências Naturais	0	0	22	100	13	59,09
Educação Visual	0	0	22	100	9	40,91
Educação Tecnológica	0	0	22	100	10	45,45
Educação Musical	0	0	22	100	10	45,45
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	22	100	14	63,64
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	22	100	13	59,09
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	22	100	10	45,45
Educação Física	0	0	22	100	9	40,91
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	19	100	19	100

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	1	7,14	13	92,86	7	50
Inglês [Iniciação]	1	7,14	13	92,86	6	42,86
História e Geografia de Portugal	0	0	14	100	12	85,71
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	14	100	13	92,86
Matemática	0	0	14	100	5	35,71
Ciências Naturais	0	0	14	100	9	64,29
Educação Visual	0	0	14	100	13	92,86
Educação Tecnológica	0	0	14	100	13	92,86
Educação Musical	0	0	14	100	10	71,43
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	14	100	12	85,71
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	14	100	13	92,86
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	14	100	13	92,86
Educação Física	0	0	14	100	8	57,14
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	13	100	13	100

3.ºP

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	2	14,29	12	85,71	7	50
Inglês [Iniciação]	1	7,14	13	92,86	10	71,43
História e Geografia de Portugal	0	0	14	100	10	71,43
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	14	100	13	92,86
Matemática	0	0	14	100	7	50
Ciências Naturais	0	0	14	100	11	78,57
Educação Visual	0	0	14	100	14	100
Educação Tecnológica	0	0	14	100	14	100
Educação Musical	0	0	14	100	10	71,43
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	14	100	12	85,71
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	14	100	13	92,86
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	14	100	13	92,86
Educação Física	0	0	14	100	11	78,57
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	13	100	13	100

1ºPeríodo 6ºB

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	2	9,52	19	90,48	0	0
Inglês [Iniciação]	4	19,05	17	80,95	5	23,81
História e Geografia de Portugal	0	0	21	100	2	9,52
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	21	100	3	14,29
Matemática	4	19,05	17	80,95	6	28,57
Ciências Naturais	0	0	21	100	12	57,14
Educação Visual	0	0	21	100	8	38,1
Educação Tecnológica	0	0	21	100	9	42,86
Educação Musical	0	0	21	100	11	52,38
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	21	100	12	57,14
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	21	100	14	66,67
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	21	100	17	80,95
Educação Física	0	0	21	100	9	42,86
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	17	100	15	88,24

2ºPeríodo 6ºB

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	3	13,64	19	86,36	5	22,73
Inglês [Iniciação]	4	18,18	18	81,82	9	40,91
História e Geografia de Portugal	1	4,55	21	95,45	7	31,82
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	22	100	4	18,18
Matemática	5	22,73	17	77,27	8	36,36
Ciências Naturais	1	4,55	21	95,45	12	54,55
Educação Visual	0	0	22	100	12	54,55
Educação Tecnológica	0	0	22	100	13	59,09
Educação Musical	3	13,64	19	86,36	10	45,45
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	5	22,73	17	77,27	12	54,55
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	22	100	17	77,27
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	22	100	8	36,36
Educação Física	0	0	22	100	8	36,36
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	19	100	17	89,47

3ºPeríodo 6ºB

4. Análise do sucesso, insucesso e qualidade do sucesso por disciplina

Quantitativa (1 a 5)

Disciplinas	Insucesso		Sucesso		Qualidade do sucesso	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Português	1	4,55	21	95,45	5	22,73
Inglês [Iniciação]	2	9,09	20	90,91	9	40,91
História e Geografia de Portugal	0	0	22	100	7	31,82
Cidadania e Desenvolvimento	0	0	22	100	8	36,36
Matemática	4	18,18	18	81,82	8	36,36
Ciências Naturais	0	0	22	100	14	63,64
Educação Visual	0	0	22	100	16	72,73
Educação Tecnológica	0	0	22	100	16	72,73
Educação Musical	0	0	22	100	14	63,64
Artes Visuais [Disciplina específica da oferta]	0	0	22	100	15	68,18
Programação [Disciplina específica da oferta]	0	0	22	100	19	86,36
Tecnologias de Informação e Comunicação	0	0	22	100	14	63,64
Educação Física	0	0	22	100	12	54,55
Educação Moral e Religiosa [Católica]	0	0	19	100	19	100



Anexo 22- Grelhas de Sucesso e Insucesso – Contexto 3



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO





Relatório 2019-20- Avaliação do 1.º período - 2º ciclo

Ano Turma	Nº Alun.	Alunos Transfêridos	Abandono Escolar	Processo Disciplinar	Contactos EE	Medidas de Apoio com monitorização			Sucesso AJ	Apoio Estudo	Faltas Apoio Estudo	Alunos Excluídos Apoio Estudo	Alunos com Tutoria	Faltas à Tutoria	Excluídos da Tutoria	Clubes / Desporto Escolar	Apoio Psicológico	GAA	CPCJ	Assiduidade	Comportamento	Aproveitamento Sucesso
						Universais	Seletivas	Adicionais														
5ªA	18	3	0	1	15	2	3	1	6	15	0	0	5	0	0	12	1	0	0	M Boa	Bom	95%
5ªB	18	1	0	0	17	5	5	0	10	17	0	0	9	0	0	5	0	3	2	M Boa	Bom	96%
6ªA	19	1	0	0	36	5	3	1	9	18	0	0	4	0	0	12	3	0	1	M Boa	Bom	98%
6ªB	19	1	0	0	40	4	5	1	10	18	0	0	4	2	0	7	2	0	0	M Boa	Bom	98%
Total	74	6	0	1	108	16	16	3	35	68	0	0	22	2	0	36	6	3	3			
Total de alunos				68																		
Alunos sem Medidas de Apoio à Inclusão				33		A Coordenadora 2.º Ciclo																
Alunos com Medidas de Apoio à Inclusão				35																		

REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Escola
SCOLA
audável

2

Agrupamento de Escolas

Relatório 2019- 20- Avaliação do 2.º período - 2.º ciclo

Ano Turma	Nº Alun.	Alunos Transfêridos	Abandono Escolar	Processo Disciplinar	Contactos EE	Medidas AJ com monitorização			Sucesso AJ	Apoio Estudo	Faltas Apoio Estudo	Alunos Excluídos Apoio Estudo	Alunos com Tutoria	Faltas à Tutoria	Excluídos da Tutoria	Clubes / Desporto Escolar	Apoio Psicológico	GAA	CPCJ	Assiduidade	Comportamento	Aproveitamento Sucesso
						Universais	Seletivas	Adicionais														
5ªA	18	3	0	1	15	2	3	1	6	15	0	0	5	0	0	12	1	0	0	M Boa	Bom	93%
5ªB	18	1	0	0	17	5	5	0	10	17	0	0	9	0	0	5	0	3	2	M Boa	Bom	94%
6ªA	19	1	0	0	36	5	3	1	9	18	0	0	4	0	0	12	3	0	1	M Boa	Bom	100%
6ªB	19	1	0	0	40	4	5	1	10	18	0	0	4	2	0	7	2	0	0	M Boa	Bom	100%
Total	74	6	0	1	108	16	16	3	35	68	0	0	22	2	0	36	6	3	3			

Total de alunos 68

Alunos sem Medidas de Apoio à Inclusão 33

A Coordenadora 2.º Ciclo

Alunos com Medidas de Apoio à Inclusão 35

Relatório 2019- 20- Avaliação do 3º período - 2.º ciclo

Ano Turma	Nº Alun.	Alunos Transferidos	Abandono Escolar	Processo Disciplinar	Contactos EE	Medidas AI com monitorização			Sucesso AI	Apoio Estudo	Faltas Apoio Estudo	Alunos Excluídos Apoio Estudo	Alunos com Tutoria	Faltas à Tutoria	Excluídos da Tutoria	Clubes / Desporto Escolar	Apoio Psicológico	GAA	CPCJ	Assiduidade	Comportamento	Aproveitamento Sucesso
						Universais	Seletivas	Adicionais														
5ªA	18	3	0	1	15	2	3	1	6	15	0	0	5	0	0	12	1	0	0	M Boa	Bom	93%
5ªB	18	1	0	0	17	5	5	0	10	17	0	0	9	0	0	5	0	3	2	M Boa	Bom	94%
6ªA	19	1	0	0	36	5	3	1	9	18	0	0	4	0	0	12	3	0	1	M Boa	Bom	100%
6ªB	19	1	0	0	40	4	5	1	10	18	0	0	4	2	0	7	2	0	0	M Boa	Bom	100%
Total	74	6	0	1	108	16	16	3	35	68	0	0	22	2	0	36	6	3	3			

Total de alunos 68

Alunos sem Medidas de Apoio à Inclusão 33

A Coordenadora 2.º Ciclo

Alunos com Medidas de Apoio à Inclusão 35

Relatório 2020 21 - Avaliação do 1.º período - 2.º Ciclo

Ano Turma	Nº Alun.	Alunos Transferidos	Abandono Escolar	Processo Disciplinar	Contactos EE	Medidas AI com monitorização			Sucesso AI	Apoio Estudo	Faltas Apoio Estudo	Alunos Excluídos Apoio Estudo	Alunos com Tutoria	Faltas à Tutoria	Excluídos da Tutoria	Clubes / Desporto Escolar	Apoio Psicológico	GAA	CPCJ	Assiduidade	Comportamento	Aproveitamento Sucesso
						Universais	Seletivas	Adicionais														
5ªA	18	3	0	0	15	1	3	1	4	15	0	0	4	0	0	12	1	0	0	M Boa	Bom	88%
5ªB	18	1	0	0	27	5	5	0	9	16	0	0	8	0	0	6	0	3	1	M Boa	Bom	87%
6ªA	19	1	0	1	15	5	3	1	1	18	0	0	3	0	0	12	3	0	1	M Boa	Bom	83%
6ªB	19	1	0	2	20	4	5	1	1	18	0	0	4	2	0	7	0	0	0	M Boa	Sat	82%
Total	74	6	0	3	77	15	16	3	15	67	0	0	19	2	0	37	4	3	2			

Total de alunos 68

Alunos sem Medidas de Apoio à Inclusão 34

A Coordenadora 2.º Ciclo

Alunos com Medidas de Apoio à Inclusão 34



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



ESCOLA 2019-2021

SAÚDE MEN+E

CONTRIBUINDO PARA O BEM DA ESCOLA






Relatório 2020 -21 - Avaliação do 3.º período - 2.º Ciclo

Ano Turma	Nº Alun.	Alunos Transferidos	Abandono Escolar	Processo Disciplinar	Contactos EE	Medidas AI com monitorização			Sucesso AI	Apoio Estudo	Faltas Apoio Estudo	Alunos Excluídos Apoio Estudo	Alunos com Tutoria	Faltas à Tutoria	Excluídos da Tutoria	Clubes / Desporto Escolar	Apoio Psicológico	GAA	CPCI	Assiduidade	Comportamento	Aprovelamento Sucesso
						Universais	Seletivas	Adicionais														
5ªA	18	3	0	0	15	1	3	1	4	15	0	0	4	0	0	12	1	0	0	M Boa	Bom	92%
5ªB	18	1	0	0	27	5	5	0	9	16	0	0	8	0	0	6	0	3	1	M Boa	Bom	90%
6ªA	19	1	0	1	15	5	3	1	1	18	0	0	3	0	0	12	3	0	1	M Boa	Bom	100%
6ªB	19	1	0	2	20	4	5	1	1	18	0	0	4	2	0	7	0	0	0	M Boa	Sat	100%
Total	74	6	0	3	77	15	16	3	15	67	0	0	19	2	0	37	4	3	2			
Total de alunos				68																		
Alunos sem Medidas de Apoio à Inclusão				34																		
Alunos com Medidas de Apoio à Inclusão				34																		

A Coordenadora 2.º Ciclo



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



ESCOLA 2019-2021

SAÚDE

DAVEL

MEN+E






Agrupamento

Relatório 2020 -21 - Avaliação do 2º período - 2.º Ciclo

Ano Turma	Nº Alun.	Alunos Transferidos	Abandono Escolar	Processo Disciplinar	Contactos EE	Medidas AI com monitorização			Sucesso AI	Apoio Estudo	Faltas Apoio Estudo	Alunos Excluídos Apoio Estudo	Alunos com Tutoria	Faltas à Tutoria	Excluídos da Tutoria	Clubes / Desporto Escolar	Apoio Psicológico	GAA	CPCI	Assiduidade	Comportamento	Aproveitamento Sucesso
						Universais	Seletivas	Adicionais														
5ªA	18	3	0	0	15	1	3	1	4	15	0	0	4	0	0	12	1	0	0	M Boa	Bom	88%
5ªB	18	1	0	0	27	5	5	0	9	16	0	0	8	0	0	6	0	3	1	M Boa	Bom	89%
6ªA	19	1	0	1	15	5	3	1	1	18	0	0	3	0	0	12	3	0	1	M Boa	Bom	92%
6ªB	19	1	0	2	20	4	5	1	1	18	0	0	4	2	0	7	0	0	0	M Boa	Sat	84%
Total	74	6	0	3	77	15	16	3	15	67	0	0	19	2	0	37	4	3	2			
Total de alunos				68																		
Alunos sem Medidas de Apoio à Inclusão				34																		
Alunos com Medidas de Apoio à Inclusão				34																		

A Coordenadora 2.º Ciclo



Anexo 23- Atas de Avaliação Sumativa Trimestral- Contexto 1

➤ 2º período Ano 2019 / 20 Ata de 30 março 2020

“Deu-se início à reunião através, do Teams constatando-se a falta da docente de Português..., por motivos de baixa médica (...)”

“ A Diretora de Turma lembrou os presentes que a avaliação sumativa deverá ter em conta os critérios gerais de avaliação e os critérios específicos definidos em sede de subestrutura(...)”

➤ 3º período Ano 2019 / 20 29 de julho 2020

“ Os docentes justificaram o não cumprimento integral dos conteúdos devido ao facto de no segundo período, na modalidade de ensino distância, ter havido redução do número de aulas semanais relativamente ao horário inicial. Por outro lado, houve necessidade de consolidar aprendizagens dos alunos com mais dificuldades, diversificando estratégias e atividades no sentido de melhorar o sucesso desses alunos.”

➤ 1º período Ano 2020 / 21 Reunião Intercalar 19 de outubro de 2020

Foi referido o programa de mentorias visando a promoção, acompanhamento, consolidação e recuperação das aprendizagens emanadas da DGeTE”.

“ foi planificado e está a ser concretizado o projeto DAC “ Vou regressar com alegria e segurança” com a finalidade de integrar os alunos na turma e na escola, fazer o levantamento das suas necessidades e preocupações e consolidação de aprendizagens do ano anterior. Este projeto foi planificado para ser concretizado nas turmas do segundo ciclo, uma vez que os elementos dos respetivos conselhos de turma, são na maioria, os mesmos.”

➤ 1º período Ano 2020 / 21 22 de dezembro de 2020

Seguidamente passou-se ao ponto dois “ Uniformização e partilha de experiências no E@D” tenho a diretora de turma alertado para a necessidade da uniformização de critérios, salientando que os alunos deverão cumprir o horário estabelecido, evitar atrasos, sob pena de haver lugar a marcação de falta; devem ligar a câmara, sempre que os meios técnicos o permitam, mantendo os microfones desligados para evita interferências desnecessárias e prejudiciais ao bom funcionamento das aulas, ligando-os apenas quando

os professores solicitarem a sua participação; acordou ainda o Diretor de Turma/ docentes devem alertar os alunos para o cumprimento das tarefas solicitadas(...)"

"No caso de agregados familiares com mais de um aluno, a Diretora de Turma irá alertar os Encarregados de Educação que deverão gerir a utilização do computador de maneira a que todos os seus educandos possam usufruir equitativamente."

"Falou-se de seguida nas aulas de Estudo em Casa apresentadas na RTP Memória, tendo os presentes decidido que cada docente definirá se os alunos devem acompanhar as aulas, de acordo com a pertinência das aprendizagens desta modalidade de ensino".

"os docentes devem usar a plataforma [Teams] para comunicar com os alunos e os elementos do Conselho de Turma. Nas sessões síncronas, para , minimizar dificuldades de concentração dos alunos deve-se evitar momentos longos de exposição dos conteúdos e recorrer, sempre que possível , às plataformas digitais disponíveis, nomeadamente a Escola Virtual e a Aula Digital

➤ **2º período Ano 2020 / 21 Ata 29 março 2021**

"A Diretora de Turma, informou sobre (...) bem como o Decreto -Lei nº 22 / 2021, que estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID-19 na área da educação, sendo de realçar, para este Conselho de Turma, a suspensão da realização das provas de aferição para os alunos do quinto ano."

"Relativamente ao ensino distância, os alunos já estavam familiarizados com os procedimentos a adotar. Verificou-se que durante as aulas síncronas, surgiram alguns constrangimentos, falhas na internet que por vezes impediram de se assistir às aulas nas melhores condições. Neste processo, houve uma dinâmica colaborativa e diferenciada entre os professores articulando frequentemente e apresentando estratégias diversificadas e enriquecedoras para minimizar as dificuldades dos alunos."

"Foi feito um balanço do funcionamento do E@D, tendo-se considerado bastante positivo: as aulas decorreram dentro da normalidade; registaram-se pontualmente algumas falhas de conectividade em alguns equipamentos informáticos, mas que não foram impeditivos dos alunos realizarem aprendizagens significativas e participarem nas aulas, não havendo qualquer registo de abandono escolar neste período letivo."



Anexo 24- Atas de Avaliação Sumativa Trimestral- Contexto 3

➤ 2º período Ano 2019 / 20 Ata de 31 março 2020

“ A DT lembrou que os critérios de avaliação são os já traçados para o primeiro período e aprovados em Conselho Pedagógico; a avaliação é continua, por isso deve refletir as aprendizagens dos alunos até ao momento, tendo em conta os pesos atribuídos nos diferentes domínios, face aos dois períodos e, assim sendo, as propostas de atribuição de níveis deverão ser bem fundamentadas”

“Por motivos de interrupção das atividades letivas a docente da disciplina de Português referiu que não lhe foi possível lecionar os conteúdos gramaticais.....”

➤ “3º período Ano 2019 / 20 28 de julho 2020

29 de junho 2020

“ A Diretora de Turma informou que(...) ao longo do terceiro período articulou o ensino /aprendizagem à distância, entre o Conselho de Turma, os alunos e os Encarregados de Educação, tendo-os contactado várias vezes por semana com esse objetivo.”

“Para o desenvolvimento das atividades do E@D, ao longo do terceiro período, o Conselho de Turma elaborou um horário da turma com as aulas síncronas, não devendo ultrapassar metade dos tempos semanais de cada disciplina e permitindo aos alunos acompanhar as aulas do #Estudo Em Casa (Escola TV), difundido na RTP ,memória

“A modalidade do E@D, que em si mesma comporta desafios para todos, teve que atender e ser ajustada às especificidades dos alunos X e da sua família. Ao longo do período a sua rotina foi afetada por uma série de acontecimentos (inexistência inicial de recursos para acompanhamento da modalidade de E@D, dificuldades no acesso à utilização efetiva da plataforma de trabalho e comunicação, rede limitada com impossibilidade de manter a imagem em chamada, mudanças de trabalho da mãe com necessidade de reajustamento de horários e rotinas, período de doença do aluno, período de doença do irmão, entre outros...) a que foi necessário atender e que obrigou a diversas alterações, entre semanas na calendarização e na forma de promover as aprendizagens.”

“(…) foi criado um plano de ensino distância que procurou ter em conta o contexto do aluno e o seu perfil funcional”.

➤ 1º período Ano 2020 / 21 22 20 de outubro de 2020

“devido à situação de pandemia atual, a turma não participará em visitas de estudo fora do concelho até clarificação da situação vigente.”

➤ **1º período Ano 2020 / 21 Ata 21 dezembro 2020 2020**

“ A sessão de sensibilização sobre o E@D com a psicóloga X decorreu no dia vinte e três de fevereiro na aula síncrona de apoio ao estudo. Foram abordadas estratégias para facilitar a aprendizagem e a saúde mental durante a fase de confinamento. Foi uma sessão de esclarecimento muito útil e muito interessante, tendo os alunos reagido com muito entusiasmo.”

“ O Diretor de Turma chamou a atenção de que os critérios de avaliação específicos de cada disciplina devem ter em conta as circunstâncias próprias do E@D

CONTEXTO 1. Observação Direta- Aula programação



CONTEXTO 1. Observação Direta- Aula Programação (Robótica)

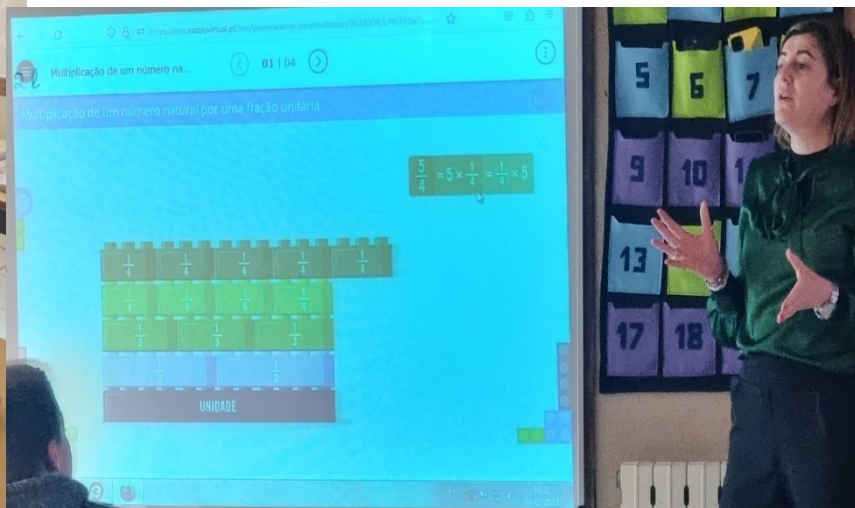
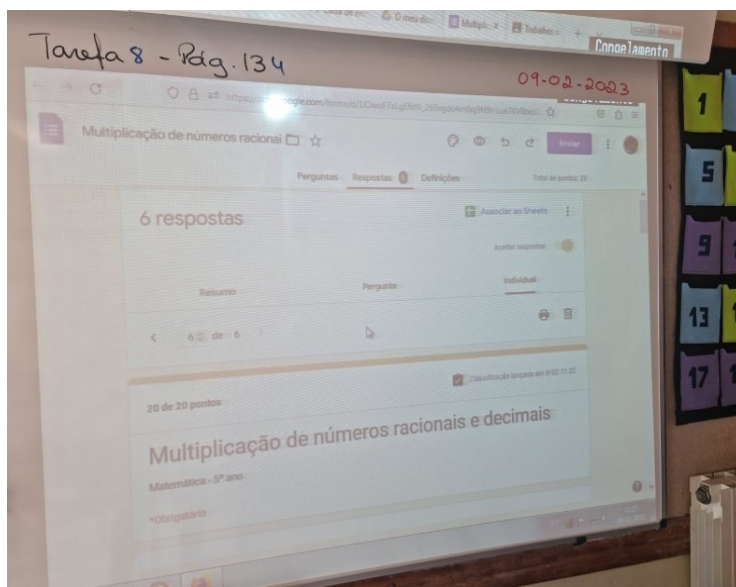
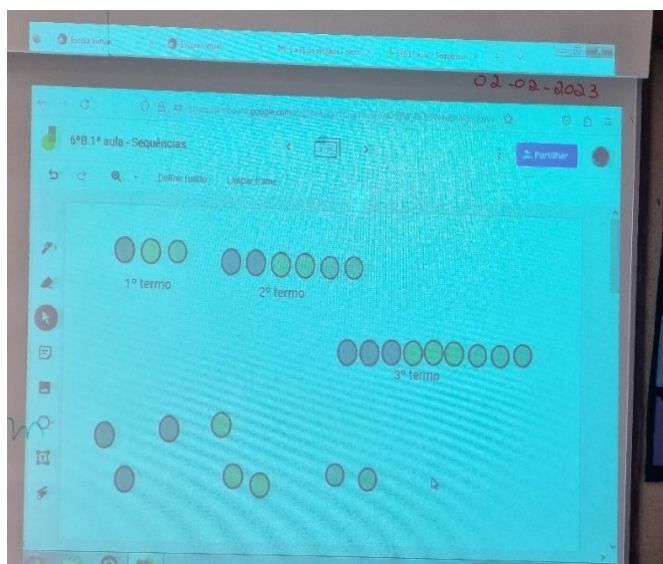




CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

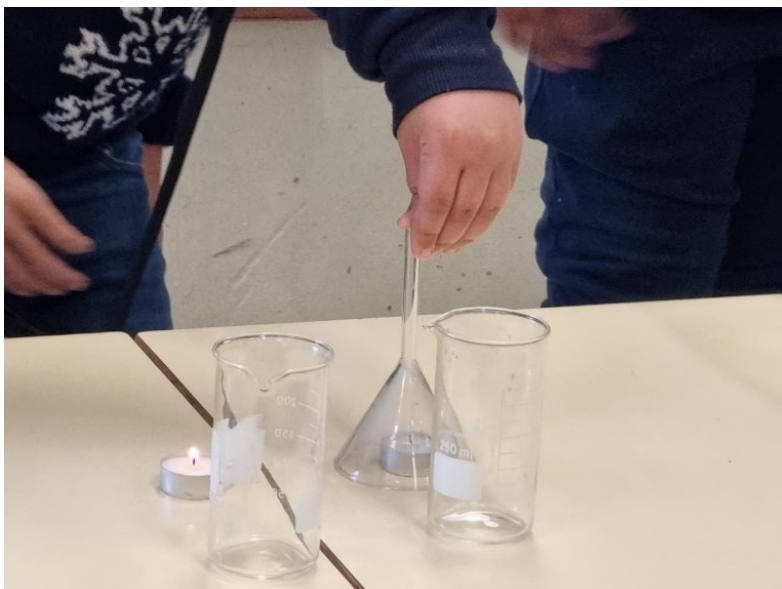
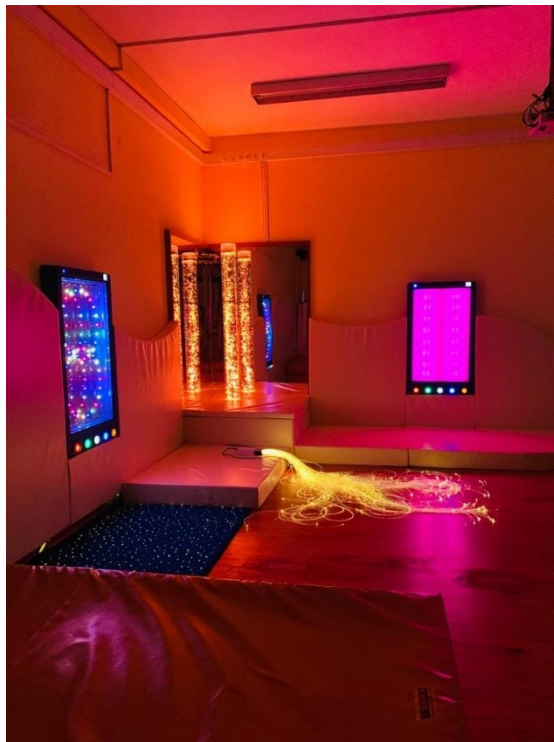
Anexo 26-Registo Fotográfico Contexto 3- Observação Direta

Matemática – Uso de Ferramentas Tecnológicas





Ciências Naturais – Projeto Ciência Viva



**Anexo 27- Guião Inquérito por Questionário-
Professores do 2º Ciclo Contexto 2**

(Habermas, 1984)

Pandemia, ensino remoto e equidade - análise exploratória dos impactos nas aprendizagens
--

Caro/a professor/a,

No âmbito do projeto de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, desenvolvido pela investigadora Margarida Araújo e orientado pela Professora Doutora Diana Mesquita, tem-se procedido à recolha de dados no Agrupamento D. Maria II sob a temática “Pandemia, ensino remoto e equidade - análise exploratória dos impactos nas aprendizagens”.

Esta investigação tem como principal objetivo: perceber as práticas do ensino remoto, durante e após o período de pandemia pela COVID-19 e perceber a evolução dos resultados escolares, dos alunos do 2º Ciclo, considerando as estratégias e abordagens decorrentes da recuperação de aprendizagens, com recurso ao “Plano de Recuperação de Aprendizagens 21/23 Escola +” no contexto da Educação Básica.

Nesta fase pretende-se conhecer as perceções dos professores do 2º Ciclo do Agrupamento D. Maria II – Cacém, no que diz respeito às práticas educativas em sala de aula no período pós-pandemia. Desta forma, apelamos à sua participação através de um breve inquérito por questionário, com duração de 10 minutos. Não existem respostas certas ou erradas, pelo que pedimos que responda de acordo com a sua opinião e as suas práticas.

Contamos consigo, garantindo o total anonimato das suas respostas. Nesse sentido, serão recolhidos alguns dados profissionais, que permitirão caracterizar a amostra de participantes. Ao longo do questionário nunca será pedida nenhuma informação que permita a identificação do participante.

A investigadora, enquanto responsável pelo tratamento de dados, assegura que a recolha e o tratamento de dados pessoais têm por finalidade exclusiva a investigação, não procedendo a qualquer transmissão de dados pessoais para outros fins e tratando-os exclusivamente para fins académicos e publicações de carácter científico. Os dados pessoais serão guardados pelo período de tempo estritamente necessário ao cumprimento das finalidades para que foram recolhidos e posteriormente tratados,

previsivelmente até final de setembro de 2023. Não haverá lugar para transferência de dados além da equipa de investigação.

Ao participar na resposta a este inquérito assume que o faz de forma livre e esclarecida e consente o uso dos dados para a finalidade enunciada.

A responsável pela investigação encontra-se disponível para qualquer esclarecimento acerca da investigação em curso.

Investigadora: Margarida Natália Santos Pires Araújo (s-mnsparaujo@ucp.pt)

Orientadora Científica: Diana Mesquita (dmesquita@ucp.pt)

1.Caracterização pessoal e profissional do inquirido.	1.1. Recolher dados pessoais e sobre o percurso profissional do inquirido.	1.1.1. Qual o seu sexo: - Feminino - Masculino - Prefiro não indicar 1.1.2. Desde quando leciona no agrupamento: - Últimos 3 anos - Últimos 5 anos - Últimos 10 anos - Não se aplica 1.1.3. Anos de carreira profissional: - De 1 a 3 anos - De 4 a 6 anos - De 7 a 25 anos - De 25 a 35 anos - De 35 a 40 anos 1.1.4. Qual(quais) a(s)disciplina(s) que leciona ao nível do 2º Ciclo: - Português - Língua estrangeira - História e Geografia Portugal - Matemática
---	--	--

		- Ciências Naturais - Educação Visual - Educação Tecnológica - Educação Musical - Educação Física - Educação para a Cidadania - EMRC - Outra(s)
2. Interação relacional e regulação.	2.1. Recolha de dados sobre o clima relacional e motivacional para as aprendizagens.	2.1.1. Tendo como referência o contexto do 2º Ciclo e aulas dinamizadas neste ano letivo, por favor, responda a cada um dos itens de acordo com a escala: - Nunca - Raramente - Às vezes - Frequentemente - Muitas vezes 2.1.1. Estabelece um ambiente descontraído e de diálogo antes do início da aula: - Nunca - Raramente - Às vezes - Frequentemente - Muitas vezes 2.1.2. Nas suas aulas motiva os seus alunos de modo a potenciar a aprendizagem: (ex: através de: <i>relatos do dia a dia, apresentação objetos, histórias, audição música,</i>

		<i>visualização de trailers de filmes ou outra atividade motivacional):</i> - Nunca - Raramente - Às vezes - Frequentemente - Muitas vezes
3.Nível Processo e Práticas.	3.1. Transformação Tecnológica.	3.1.1. Utiliza tecnologia em sala de aula para potencializar a aprendizagem dos alunos: - Nunca - Raramente - Às vezes - Frequentemente - Muitas vezes 3.1.2. Considera que o ensino remoto de emergência e o uso das novas tecnologias conseguiu, de alguma forma substituir o ensino presencial: - Sim - Não. Porquê? 3.1.1.Da lista que se segue indique as plataformas / ferramentas tecnológicas que tem vindo a utilizar este ano letivo: - Applique Tecnologias Educativas - Canva for Education - Clickers

		- DesignEAD - D&JAs - Google Meet - Kahoot - Mconf - Mentimeter - Microsoft Teams - Plickers - Sagah - Socrative - Thinkfic - Zoom -Outra(s). Qual?
	3.2. Transformação Organizacional.	3.2.1. Na sua perspectiva, o seu agrupamento organizou-se favoravelmente no que diz respeito à implementação do ensino remoto de emergência: -Sim -Não. Porquê? <i>(se não lecionou neste agrupamento durante o período de ensino remoto de emergência, avance para a próxima questão).</i> 3.1.2.No seu agrupamento desenvolvem-se os modelos de gestão (<i>Currículo, Avaliação e Formação</i>) de forma favorável à qualidade das atividades pedagógicas dos alunos: - Sim -Não. Porquê?

		3.2.3. Indique quais / qual o princípio educativo que, na sua opinião, emergiram como <i>'lições aprendidas'</i> do período da pandemia e que hoje são visíveis no seu agrupamento: - Capacidade de adaptação - Digitalização - Colaboração - Inovação - Aprendizagem - Outro. Especifique qual _____ Justifique a sua resposta, se possível, dando exemplos.
	3.3. Transformação Cultural.	3.3.1. Da lista que se segue indique de que forma, no seu agrupamento, se evidencia uma transformação cultural: - Uso smartphones - Uso de computadores - Projetos curriculares inovadores - Colaboração docente aplicada à flexibilidade curricular - Ambientes inovadores (sala do futuro) - Existência de comunidades de aprendizagem profissional - Todas as situações - Outra(s): Qual(s)?

		3.3.2. Da lista que se segue indique as práticas culturais implementadas no seu agrupamento: - Currículo escolar - Etnocentrismo - Inovação - Integração - Multiculturalidade - Parcerias - Socialização
	3.4. Transformação Pedagógica.	3.4.1. Tendo como referência o contexto do 2º Ciclo e aulas dinamizadas neste ano letivo, por favor, responda a cada um dos itens de acordo com a escala: - Nunca - Raramente - Às vezes - Frequentemente - Muitas vezes Com que frequência se sente preparado para desenvolver dinâmicas pedagógicas inovadoras (<i>Ex: incentivo à leitura, aprendizagem compartilhada, atividades em grupo, interdisciplinaridade, educação digitalizada</i>) em ambiente escolar: - Nunca - Raramente - Às vezes - Frequentemente - Muitas vezes

		3.4.2. Da lista que se segue, indique quais as estratégias pedagógicas que tem vindo a utilizar mais frequentemente ao nível do 2º Ciclo durante este ano letivo: - Aprendizagem criativa - <i>(os alunos criam os mundos e as brincadeiras que desejam)</i> - Aprendizagem baseada em problemas - <i>(problema aberto e procura de uma solução em equipas)</i> - Aprendizagem baseada em projetos - <i>(problema aberto e procura de uma solução em equipa)</i> - Aprendizagem baseada em equipas - <i>(ambiente cooperativo na resolução de problemas)</i> - Metodologia Ágil – <i>(construção que direciona a criatividade para um objetivo de aprendizagem)</i> - Ensino Híbrido – <i>(ensino presencial com o ensino online)</i> - Design Thinking – <i>(trabalho colaborativo na resolução de problemas)</i> - Educação Maker- <i>(realizar experiências e desenvolver soluções)</i> - Aulas Expositivas – <i>(professor no centro do processo de comunicação))</i> - Outra(s): Qual(s)?
		4.1.1. Na sua opinião, o Plano de Recuperação 21 23 Escola+ com vista à recuperação das aprendizagens ao nível do 2º Ciclo revela-se eficaz:

4. Análise de Tarefas.	4.1. Recuperação de Aprendizagens.	- Sim - Não Justifique a sua resposta, se possível recorrendo a exemplos concretos. 4.1.2. Considera que as medidas contempladas no Plano de Recuperação 21 23 Escola+ permitiu o sucesso escolar, a equidade e preveniu o risco de abandono escolar: - Sim - Não Justifique a sua resposta, se possível recorrendo a exemplos concretos. 4.1.3. Nas suas práticas letivas, em que eixos de atuação utiliza com mais frequência o Plano de Recuperação 21 23 Escola+: - Ensinar e aprender - Apoiar as Comunidades Educativas - Conhecer e avaliar - Não se aplica
Caso pretenda fazer algum comentário adicional sobre a temática explorada neste inquérito por questionário, por favor, utilize livremente este espaço.		
Agradecimento; Grata pela sua participação		



Anexo 28 Registo de Transcrições e Tempo de aplicação do Inquérito por Questionário

Contextos	Entrevista semiestruturada					Focos grupo professores				Focos grupo alunos				Inquérito Por Questionário		
	Data	Páginas transcri ção	Tempo duração	Tempo transcriçã o	Modo de realizaç ão	Páginas transcriç ão	Tempo duraçã o	Tempo transcriçã o	Modo de realizaç ão	Páginas transcri ção	Tempo duração	Tempo transcrição	Modo de realização	Início coleta	Fim coleta	Nº Participantes
Contexto 1	Julho 2022	11 páginas	1h:01mi n	10 h:00min	Platafor ma Zoom	10 páginas	1h:11m in	11h:00min	Platafor a Zoom	7 páginas	45min	7h:30min	Presencial			
Contexto 2	Junho 2022	9 páginas	1h:02mi n	10h:00min	Platafor ma Zoom	13 páginas	1h:36m in	16h:00min	Platafor ma Zoom	7 páginas	42min	7h:00min	Presencial	25 de fevereiro	3 de março	52
Contexto 3	Fevereiro 2023	16 páginas	1h:18mi n	10h:30min	Presenci al	12 páginas	53 min	9 horas	Platafor ma Zoom	5 páginas	40 min	6h:30min	Presencial			
Total		36 páginas	3h:21mi n	30h:30mi m		35 páginas	3 horas	36h:00m		19 páginas	2h.15m	21h:00m				



CATÓLICA PORTO
EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Anexo 29 -Link Matriz de Recolha de dados

<https://drive.google.com/file/d/1ngrwIEgnMSGdwJMcpeFc-dJ-9dcTDwdF/view>

