



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Há distância? O que pensam os docentes do Ensino Básico português

Estudo de caso sobre o ensino à distância, implementado durante a crise sanitária, e a sua repercussão na relação aluno professor, no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo

Cláudia Sofia Niza Sintra

Mestrado em Sociologia

Orientador:

Doutor, João Sebastião, Professor Associado
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2021

Departamento de Sociologia

Há distância? O que pensam os docentes do Ensino Básico português

Estudo de caso sobre o ensino à distância, implementado durante a crise sanitária, e a sua repercussão na relação aluno professor, no Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo

Cláudia Sofia Niza Sintra

Mestrado em Sociologia

Orientador:

Doutor João Sebastião, Professor Associado
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2021

*Para o meu avô que foi viajar pelo Mundo e nunca a poderá ler.
Para a minha avó que não gosta de viajar e me ensinou a tabuada.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. João Sebastião (ISCTE-IUL), por ter aceitado participar nesta maratona comigo e dar-me a oportunidade de realizar esta dissertação segundo a sua orientação. Agradeço-lhe a confiança que me deu, a boa disposição e os conselhos, diretos e precisos, que nortearam uma estreante na investigação sociológica.

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Sandra Mateus (ISCTE-IUL), cujas aulas me deram propósito a prosseguir o mestrado e a quem qualquer agradecimento seria pouco.

Agradeço à Prof^ª. Dr^ª. Madalena Ramos (ISCTE-IUL) e à Prof^ª. Dra. Marisa Cruz (FLUL), que me deram respetivamente, conselhos preciosos sobre como efetuar uma análise de dados e conhecimentos sobre os métodos de investigação mistos.

Agradeço à Prof^ª. Madalena Salgado (AEFA), à Prof^ª. Maria Antónia Silva (AEFA) e à Prof^ª. Maria José Duarte (AEFA) pela hospitalidade com que me receberam e por me terem permitido realizar que estas entrevistas.

Agradeço às minhas chefes, Débora e a Ana, que me apoiaram e permitiram conciliara frequência às aulas, com o emprego.

Agradeço à Beatriz por toda a paciência que teve de reler comigo cada sílaba desta dissertação, e ao António, à Daniela, à Beatriz Matias e à Dra. Carla, que não me deixaram desistir quando o caminho parecia difícil demais.

E, por último, mas não menos importante, agradeço à minha mãe, a primeira professora que tive.

RESUMO

Nesta dissertação, pretende-se analisar como o regime de ensino à distância, implementado durante a crise sanitária, afetou a relação aluno-professor, no ano letivo de 2020/21. Para o efeito, foram dirigidos inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas, aos 16 docentes do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo. Para o tratamento e análise dos dados, aplicaram-se métodos mistos, visando as particularidades do caso de estudo. Concluiu-se que a relação simbólica aluno-professor não foi impactada, desde que edificada anteriormente à transição dos regimes de ensino. A nível afetivo, o impacto foi mais substancial; tanto os alunos como os docentes reagiram à privação da afetividade com desmotivação, que transportaram para a prática educativa. Para a manutenção das aprendizagens, a intervenção dos pais foi fundamental, é deles que provém a primeira perceção que os alunos fazem dos seus professores e é por eles que os docentes conseguem, à distância, fazer chegar a “lição”. Situações de conflito entre os pais e os professores, ou as dificuldades no acesso às aulas remotas, comprometeram gravemente as aprendizagens.

Palavras-chave: Competências Digitais, Crise, Ensino à Distância, Relação Aluno-Professor.

ABSTRACT

In this dissertation, it is intended to analyze how the distance learning system, implemented during the health crisis, affected the student-teacher relationship, in the 2020/21 school year. For this purpose, questionnaire surveys and semi-structured interviews were directed to 16 teachers of Elementary Education, from the Ferreira do Alentejo Schools' Group. For the treatment and analysis of the data, mixed methods were applied, aiming at the particularities of the case study. It was concluded that the symbolic student-teacher relationship was not impacted, as long as it was already built before the transition of teaching systems. At the emotional level, the impact was more consubstantial; both students and teachers reacted to the deprivation of affectivity with demotivation, which they carried over to educational practice. For the maintenance of learning, the intervention of parents was essential; it is from them that the first perception that students have of their teachers comes from, and it is through them that teachers manage from a distance, to deliver "the lesson". Conflict situations between parents and teachers, or difficulties in accessing remote classes, seriously compromised learning.

Key-words: Crisis, Digital Skills, Distance Learning, Student-Teacher Relationship.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| AGRADECIMENTOS | v |
| RESUMO | vii |
| ABSTRACT | ix |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xiii |
| ÍNDICE DE QUADROS | xv |
| ÍNDICE DE TABELAS | xvii |
| GLOSSÁRIO DE SIGLAS | xix |
| INTRODUÇÃO | |
| | |
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| 1. Abordagem ao fenómeno sociológico da educação | 1 |
| 1.1. O valor social da escola..... | 1 |
| 1.2. O papel social do docente..... | 1 |
| 1.2.1. Perceção e extensão do papel docente..... | 3 |
| 1.2.2. A atitude e prática docente | 4 |
| 1.3. A prática docente em Portugal | 5 |
| 1.3.1. Princípios e Deveres do Professor..... | 5 |
| 1.3.2. Descrição do Sistema Educativo Português | 5 |
| 1.3.3. Monodocência – a singularidade do 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 7 |
| 1.4. Enquadramento Situacional..... | 8 |
| CAPÍTULO 2..... | 10 |
| 2. Metodologia | 10 |
| 2.1. Mixed Methods Research..... | 10 |
| 2.2. Recolha de Informação..... | 11 |
| 2.2.1. Aplicação de Inquéritos por Questionário..... | 12 |
| 2.2.2. Realização de entrevistas semiestruturadas..... | 12 |
| 2.3. Técnica de análises de dados utilizada | 12 |
| 2.4. Descrição da Amostra | 14 |
| CAPÍTULO 3..... | 16 |
| 3. Análise de Dados..... | 16 |
| 3.1. Análise Quantitativa | 16 |
| 3.2. Análise Qualitativa | 20 |
| 3.2.1. Lista de Códigos..... | 20 |
| CAPÍTULO 4..... | 27 |
| 4. Conclusão..... | 27 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 28 |
| APÊNDICES..... | 31 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 – As Funções de um Professor, adaptado de Hoyle (1969)..... | 3 |
| FIGURA 2 – Mapa demográfico das Freguesias de Ferreira do Alentejo | 14 |
| FIGURA 3 – Representação da distribuição das turmas por ano de escolaridade | 15 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 – Dimensões da análise de dados e respetivo tipo de análise..... | 13 |
|--|----|

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| TABELA 1 – Número de professores por nível de ensino e respetiva distribuição do número médio de alunos por professor, em Portugal, no ano de 2018..... | 7 |
| TABELA 2 – Escolas Básicas selecionadas e respetivo número de professores inquiridos ... | 11 |
| TABELA 3 – Número de horas despendidas pelos docentes e pelos alunos, no decorrer do E@D..... | 16 |
| TABELA 4 – Avaliação da disponibilidade de materiais físicos no acesso às aulas | 16 |
| TABELA 5 – Avaliação da disponibilidade do espaço físico para as vídeo-aulas..... | 17 |
| TABELA 6 – Avaliação da disponibilidade dos encarregados de educação..... | 17 |
| TABELA 7 – Avaliação da heterogeneidade das turmas | 18 |
| TABELA 8 – Avaliação da dificuldade no manuseio das plataformas digitais | 19 |

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

AEFA – Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo
CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
CNE – Conselho Nacional de Educação
DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DGE – Direção-Geral de Educação
DGS – Direção-Geral de Saúde
E@D – Ensino à Distância
EB – Ensino Básico
ESPP – Escola de Sociologia e Políticas Públicas
INE – Instituto Nacional de Estatística
IUL – Instituto Universitário de Lisboa
ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
MAXQDA – *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software / Software de Análise de Dados Qualitativos Assistido por Computador*
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OP.Edu – Observatório de Políticas de Educação e Formação
SARS-CoV-2 – *Severe Acute Respiratory Syndrome* – Coronavirus-2 / Síndrome Respiratória Aguda Grave – Coronavírus-2
SPSS – *Statistical Package for the Social Science*
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TPCs – Trabalhos de Casa

INTRODUÇÃO

No contexto de confinamento imposto como medida de combate à pandemia Mundial por SARS-CoV-2, o ano letivo de 2020/21 apartou-se dos moldes tradicionais de ensino, quando foi implementado um ensino à distância emergencial.

Com o propósito de analisar a relação social aluno-professor durante o período concreto do ensino à distância – doravante E@D –, elaborou-se um estudo de caso à população total de docentes de Ensino Básico (EB), do AEFA.

A reflexão contida no Capítulo 1 não ambiciona selecionar uma corrente sociológica em detrimento de outra, mas sim colocar em evidência os vários prismas micro e macrosociológicos, que estão envolvidos quando um investigador procura abordar as questões do ensino, das instituições escolares e das relações entre os seus agentes.

Após identificar as singularidades da profissão docente, livre de condicionalismos nacionais, desconstruir-se-á o papel do professor, mais especificamente, do docente do 1º ciclo do EB português. A escolha deste profissional e deste ciclo de ensino, concretamente, deve-se 1) ao peso que a ação educativa exerce na formação dos futuros agentes sociais, 2) ao papel central que a escola – e os docentes, como os representantes primários da ordem institucional – tem na manutenção da organização social; porque 3) o 1º ciclo do EB é lecionado em regime de monodocência, no qual os alunos solidificam as primeiras competências nucleares da atividade académica – ler, escrever e calcular – e da vida social – o lidar com o outro e o saber estar no espaço social –; e porque 4), comparativamente aos outros níveis de ensino, é possível isolar, com menor viés, o efeito da relação aluno-professor. Sobre a última vantagem destacada, é necessário esclarecer que, pela pluralidade de agentes que intervém no processo educativo nos ciclos de ensino seguintes, o efeito de contraste, i.e., o mesmo aluno construir diferentes relações no tempo e no espaço com diferentes docentes, poderá enfraquecer o peso que esta relação tem, em comparação com a dos primeiros anos de ensino – onde, além do fator novidade, a imaturidade dos alunos favorece relações de maior proximidade para com o docente. Para a abordagem estatística e descritiva do ensino português, recorreu-se à obra de Loura (2020) e aos dados disponibilizados pela Direção-Geral da Educação (DGE). Além disso, para a reflexão crítica do regime de monodocência, o ensaio de Silva (2001) foi fundamental.

Para a recolha de dados relativa à perceção que os docentes tiveram do impacto do E@D na relação que tinham com os seus alunos, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário aos dezasseis docentes do AEFA.

Pede-se que seja tido em consideração, de futuro, que é assumida a total responsabilidade pela tradução livre das citações presentes nesta dissertação. Conforme consta nas referências bibliográficas, a língua original de grande parte dos documentos consultados é o inglês, e, salvo situações cujo sentido literal não poderia ser alcançado pela tradução, optou-se pela língua portuguesa.

1. Abordagem ao fenómeno sociológico da educação

1.1. O valor social da escola

A escolarização distingue-se de outros processos sociais, porque atua, sistematicamente e com conferida legitimidade política, sobre um grupo de indivíduos, com o intuito de promover “na população infantil modelos específicos de desenvolvimento cognitivo, sociocultural, emocional e mesmo físico, modelos esses vistos como socialmente desejáveis em determinado contexto histórico” (Sebastião, 2009, p. 104).

A partir do enunciado, podemos inferir que a educação nobilita uma diferenciação funcional, é regida por agentes sociais capazes de assegurar a continuidade do fluxo de valores e competências, de modo que as necessidades da sociedade sejam supridas; esses agentes são em primeira instância os profissionais do corpo docente.

Para os futuros propósitos desta análise, e de modo a compreender a forma como os docentes constroem a sua relação prática com o sistema educativo, há que:

- 1) quantificar a valorização comunitária da instituição escolar, co-dependente da capacidade que esta tem de “garantir o seu valor económico e simbólico exterior” (Sebastião, 2009, p. 62);
- 2) clarificar a forma como o conjunto de regras institucionais específicas da escola entra em contradição com, ou reforça, os processos de socialização exteriores à instituição;
- 3) considerar as aprendizagens escolares como o resultado de um processo cumulativo, com a intervenção de multiagentes;
- 4) e, por último, evidenciar a agência livre de cada indivíduo, e cujas responsabilidades variáveis que lhe são atribuídas delimitam a sua identidade institucional.

1.2. O papel social do docente

Na abordagem do fenómeno sociológico da educação, evocar-se-ão diferentes escolas sociológicas, conforme se teorize o modo como o "sentido" é negociado socialmente, i.e., se há uma imposição de valores por uma classe dominante e/ou uma estrutura social (que valoriza classes em detrimento de outras), contrariamente a uma colaboração construtivista (Meighan, 1981, como citado em Banda, 2016, p. 164). Mas, para Banda, a dimensão mais relevante do

estudo da sociologia da educação consiste na "ideia de que os professores são até certa medida cientistas sociais" (2016, p. 165).

Por serem “alvo de processos de socialização”, os alunos são “agentes sociais em construção”, cuja “rede de relações sociais traduz-se em grande parte por um contacto mais ou menos restrito a classes de agentes particulares” (Sebastião, 2009, p. 102). Conforme Balyer (2020, p. 6) indica, as escolas são espaços de socialização formal e informal, entre os vários elementos da comunidade educativa, pelo que os demais agentes sociais necessitam conhecer o alcance do seu papel.

A profissão docente ganha, assim, o seu significado no espaço social. Enquanto agente do conhecimento, é esperado que professor dirija uma aula, confira e avalie conhecimentos de alunos à sua tutela, que o faça segundo métricas institucionalmente definidas e de modo a cumprir metas curriculares concretas. Complementarmente, enquanto agente social o professor é uma figura de cultura e ordem com, e para com, os seus alunos.

Anspal (2018, p. 2) constata que o conhecimento de base para desempenhar a função no ensino passa por aliar o extenso conhecimento sobre um tema, às capacidades “pedagógicas e didáticas” para o transferir, para “facilitar o processo de ensino e criar um ambiente de aprendizagem positivo”. No centro da atividade docente, os valores interrelacionais e o desenvolvimento moral e emocional são fulcrais (Anspal, 2018, p. 2). Todavia, com “a «uniformização» dos currículos e o incremento da componente técnica”, “há a redução do espaço para autonomia e julgamento profissional”, aquilo que Ball (1993, p. 106-107) considera como consequência da pressão no exercício “da legitimação da profissão docente”.

A responsabilidade social que é inculcada ao docente, enquanto figura modelo, pela comunidade escolar, é uma responsabilidade moral e tutelar; convém-lhe assegurar a justiça das práticas educativas que emprega, dos valores que transmite aos alunos, e a capacidade de reagir positivamente à heterogeneidade das turmas – que, por motivos étnicos e/ou socioeconómicos, as colocam, por vezes, em situação de desigualdade –, desenvolvendo estratégias educativas particulares. Desta forma, a responsabilidade profissional é uma responsabilidade institucional e de fidelidade para com a matéria intelectual que leciona, contém o sentido de dever, medido pelo cumprimento das metas educativas e uma orientação em prol do currículo, que, conseqüentemente, reduz a autonomia do docente e favorece uma lógica (quase) corporativa de *performance* otimizada (Ball, 2016, p. 108).

Esta lógica corporativa, no sentido lato, é uma forma de responsabilidade social ampliada, pois compete aos sistemas educativos responder às demandas da sociedade do

conhecimento e da informação, e inovar, cumulativamente, com atenção aos recursos disponíveis (Cornali, 2012, como citado em Serdyukov, 2017).

1.2.1. Percepção e extensão do papel docente

FIGURA 1

As Funções de um Professor, adaptado de Hoyle (1969)



(Informação retirada de: Banda & Mutambo, 2015)

Em casos concretos da realidade social, a literatura revela que, quando confrontados com situações da vida, que transcendem o domínio da sala de aula, os professores são moralmente impelidos a intervir.

Num inquérito conduzido por Balyer (2020), a 30 professores turcos de diferentes ciclos de ensino, o autor verificou que os docentes, ao identificarem alunos que se encontravam em situações de risco – em condições socioeconómicas comprometedoras, expostos a elevada criminalidade e com propensão para enveredar por essa via –, procuravam cativá-los academicamente, atraindo-os para a execução de atividades extracurriculares que os apartavam desses ambientes e lhes permitia, igualmente, valorizar o currículo. Os docentes reviam-se no papel de “assistentes sociais” e conselheiros, aconselhavam os alunos sobre práticas saudáveis – desde hábitos alimentares, a questões de índole cívica. Não obstante, a invasão da vida quotidiana ao espaço restrito da sala de aula poderá assoberbar alguns docentes, por se sentirem insuficientemente preparados para lidar com essas questões (Rothi, Leavy & Best, 2008, como citado em Balyer, 2020, p. 2).

Sobre a gestão das expectativas que um professor tece sobre a prática docente, ao ser formado para a executar, e o confronto dessas expectativas com o exercício da sua função,

Anspal (2018, p. 7) aponta algumas tensões que “novos professores” referem surgir, como consequência:

- i. do desfasamento entre o que é teorizado enquanto práticas pedagógicas a aplicar e a real destreza necessária para repercutir e fazer valer esses ensinamentos no contexto da sala de aula;
- ii. da necessidade de conhecimentos e competências específicas, que não constam nos programas para formação de docentes, e que criam uma distância entre recém-formados e professores seniores;
- iii. da ausência de maturidade na gestão das idiossincrasias e dos valores individuais, e capacidade para alternar entre esta e a ideologia coletiva, sem prejuízo da identidade subjetiva do professor.

1.2.2. A atitude e prática docente

Banda (2015, p. 121), sobre a relação que o professor constrói com a comunidade escolar, mais concretamente, com os órgãos administrativos que regem e restringem a sua atuação, identifica quatro tipos de classes profissionais, demarcados pelos seus comportamentos, aos quais chamou de: i) neuróticos (do inglês *neurotic*); ii) ritualizados (do inglês *ritualized*); iii) aristocratas vilões (do inglês *robber baron*) e iv) rebeldes (do inglês *rebels*). Enquanto os primeiros atuam a par e passo com a autoridade administrativa, os segundos reagem à incoerência entre o regulamentado e o praticado, como é o caso da atitude típica dos terceiros, que subvertem o sistema a favor das suas idiossincrasias e, por último, alude aos que rejeitam as instruções burocráticas.

Já sobre o empenho profissional demonstrado, Presthus (1962, como citado em Banda, 2015, p. 121) divide a classe profissional em a) promovidos (do inglês *upward mobiles*), b) indiferentes (do inglês *indifferent*) e c) ambivalentes (do inglês *ambivalent*). Os primeiros agem com profissionalismo, os segundos com indiferença e os últimos, apesar de empenhados, contestam a ordem vigente.

Particularizando o exercício da função, Balyer (2020, p. 1) aponta para os três momentos nucleares dos quais a identidade profissional do docente emerge: ao lecionar a aula, ao reagir ao comportamento dos alunos e ao avaliá-los. Na relação que estabelecem com os seus alunos, os docentes podem ser mais ditatoriais e intransigentes, mais amistosos e/ou democráticos, sendo que esta última atitude é a que conduz a resultados mais favoráveis nas aprendizagens (Brookover, 1943, como citado em Balyer, 2020, p. 1).

1.3. A prática docente em Portugal

1.3.1. Princípios e Deveres do Professor

A atividade do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa e no quadro dos princípios gerais e específicos constantes dos artigos 2º e 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo¹.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21, destaca-se, dos deveres gerais do professor:

1. O dever de constante aperfeiçoamento – pessoal e profissional, orientados para a excelência – alíneas b), d) e e);
2. A justa, equilibrada e concordante colaboração com a comunidade escolar – alínea c) e h);
3. E a participação ativa e crítica nas demais esferas da instância escolar – alínea e), f) e g).

Já para com os alunos, o docente (Art. 10º A, do mesmo decreto) tem o dever de:

1. Organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem (alínea d), assegurar o sucesso das aprendizagens – alíneas b), c), d) e e) – ao passo que assegura o cumprimento integral do currículo nacional – alínea e);
2. É responsável por exercer autoridade pedagógica – alínea g) – proteger e promover o bem-estar dos seus alunos – alínea h) – com respeito consciente pela diferença – alínea a).

Dos deveres gerais, como supracitado, são particularizados os deveres para com a comunidade escolar (Art. 10º B) e para com os encarregados de educação (Art. 10º C), em que, no último, acresce a responsabilidade do docente no cativeiro dos encarregados para a participação informada e integrada na ação escolar – alíneas b), c) e d).

1.3.2. Descrição do Sistema Educativo Português

Em Portugal, o sistema educativo encontra-se dividido por níveis de ensino², frequentados sequencialmente. Atendendo à organização do mesmo, e de acordo com o aproveitamento

¹ Decreto-Lei n.º 46/86, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

² De acordo com a Comissão Europeia (2020).

escolar, poderá haver lugar à retenção de um aluno num determinado ano, pelo que as idades enunciadas serão apenas as expectáveis, para um percurso escolar livre de retenções.

A escolaridade obrigatória é precedida pela Educação Pré-escolar (e abrange idealmente alunos dos 3 aos 6 anos), inicia-se com o Ensino Básico, que se subdivide em três ciclos: 1º ciclo de quatro anos (dos 6 aos 10 anos de idade); 2º ciclo de dois anos (dos 10 aos 12 anos de idade); e 3º ciclo de três anos (dos 12 aos 15 anos de idade) e finaliza com o Ensino Secundário (dos 15 aos 18 anos de idade), com a extensão de três anos. No Ensino Secundário, incluem-se cinco tipos de cursos, em que o aluno pode escolher a frequência, e dos quais “as opções de escolha de curso são inúmeras: 4 na via científico-humanística e quase 150 na via profissional” (Loura, 2020, p. 40) – são eles os: Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais, Cursos Artísticos Especializados, Cursos com planos próprios (Científico-Tecnológicos) e Cursos de Ensino e Formação de Jovens. Os alunos que terminem com sucesso o Ensino Secundário (ou aqueles que possuam uma qualificação equivalente em termos legais) têm a possibilidade de frequentar o Ensino Superior. Este último está estruturado de acordo com os princípios de Bolonha e é administrado em universidades, politécnicos ou faculdades.

Em alternativa ao percurso escolar referido, no sistema educativo português existe a possibilidade de um Ensino Doméstico ou Ensino Individual – regulamentados pela Portaria n.º 69/2019, de 26 de fevereiro.

Sobre a prática escolar, espera-se que o 1º ciclo seja dirigido, fundamentalmente, em regime de monodocência, sendo que poderá existir a presença de um professor coadjuvante. Compete ao docente gerir o processo de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas previstas no currículo, e acompanhar a turma, salvo exceções, durante os quatro anos do ciclo de ensino. Já os ciclos precedentes não partilham normalmente um regime de continuidade pedagógica, organizam-se em torno das unidades curriculares, nas quais é incumbida a gestão por um docente especializado da área, pelo que os alunos têm contacto com tantos docentes quanto as disciplinas que estudam.

TABELA 1

Número de Professores por ciclo de ensino e respetiva distribuição do número médio de alunos por Professor, em Portugal, no ano de 2018

| Ciclo de Ensino | Nº. de Professores | Nº. de Alunos por Professor |
|------------------------------|--------------------|-----------------------------|
| Pré-escolar | 16.065 | 15 |
| 1º Ciclo | 32.478 | 12,4 |
| 2º Ciclo | 25.314 | 8,7 |
| 3º Ciclo e Secundário | 89.092 | 7,9 |
| Ensino Superior | 34.227 | 10,8 |

(Informação retirada de: Loura, 2020, p. 46)

Em Portugal, no ano de 2018 (Tabela 1), estavam no ativo cerca de 32.500 docentes do EB e tinham, a seu cargo, em média, 13 alunos. Em 2020, a distribuição de docentes por faixa etária consoante o ciclo de ensino apontava para uma classe envelhecida com a dispersão das idades médias muito próximas:

“Senão, vejamos: no pré-escolar os educadores têm em média 48 anos de idade, no 1.º ciclo a média das idades dos professores é de 47 anos, no 2.º ciclo é de 50, no 3.º ciclo e secundário é de 49 e no ensino superior é de 47 anos.” (Loura, 2020, p. 46-47)

1.3.3. Monodocência – a singularidade do 1º Ciclo do Ensino Básico

Na atualidade do ensino português, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (DGE, 2020); é o ciclo de iniciação à vida social em ambiente escolar, no qual o contacto com o outro, com as regras de saber-estar e as primeiras aprendizagens, i.e., “iniciação às letras, à leitura e ao número”, são concebidas e interiorizadas. Esta “progressiva expansão descendente da educação básica”, segundo Silva (2001, p. 2), “reconverteu o imaginário” que se fazia, tradicionalmente, do 1º ciclo do EB, ao “colocá-lo na posição de um ciclo intermédio do sistema educativo”. Ainda sobre esta matéria, pode ler-se:

“(…) aquilo que sempre foi domínio do 1CEB – as aprendizagens académicas, a iniciação à escrita, à leitura ao cálculo –, e que de forma carismática sempre o caracterizou, passam agora a pertencer também aos desígnios do Pré-escolar. (Silva, 2001, p. 2)

Na sua natureza, a prática pedagógica do 1º ciclo diferencia-se dos outros níveis, em Portugal, porque, ao ser lecionada por um professor, fundamentalmente em regime de

continuidade pedagógica, “possibilita o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança” (Silva, 2001, p. 1). Se a faixa etária dos alunos, por um lado, proporciona uma relação de maior proximidade, afetividade e dependência para com o docente, Silva também nos adverte para o facto de que, por outra instância, neste ciclo de ensino, “o carácter descontínuo, provocado pela mobilidade docente compulsiva” (2001, p. 4) inviabiliza a vantagem de partida.

Para o autor, o lado negativo da monodocência não se esgota somente com a necessidade de operar em continuidade pedagógica, mas porque “a polivalência curricular do professor” não dá garantias de, numa sociedade que apela a uma gradual diversidade de conhecimentos, se assegurar um ensino “eficiente”. Leia-se:

“Coloca ainda em causa a eficácia da monodocência integral, quando sabemos que, hoje em dia, as solicitações do mundo exterior são tão complexas e diversificadas, que inviabilizam uma resposta adequada a todos os níveis sem que para isso haja um apoio especializado.” (Silva, 2001, p. 4)

A incumbência das escolas básicas serem capazes de lidar com a exigências de uma sociedade da informação, para Silva, transcende o “binómio fixação/mobilidade”. As fragilidades do regime, anteriormente apontadas, devem ser equacionadas à parte da responsabilidade global incutida ao professor de 1º ciclo. Enquanto ao profissional da educação compete o desenvolvimento das aprendizagens académicas, sociais, afetivas e morais, é da competência da instituição escolar “equacionar os problemas educativos em termos dos direitos da criança, em termos dos interesses burocráticos da administração, ou em termos dos interesses grupais da corporação dos professores” (Silva, 2001, p. 7) e promover uma formação docente continua e variada.

1.4. Enquadramento Situacional

A Covid-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, registou os primeiros casos na cidade chinesa de Wuhan, em dezembro de 2019. Com o crescendo do número de casos à escala global, a 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de Pandemia de Covid-19 – data em que já havia mais de 4.291 mortes registadas.

O governo português implementou um conjunto de medidas, com o objetivo de prevenir a disseminação do vírus, do qual fez parte a decisão, a 16 março de 2020, do encerramento das escolas, dando lugar ao E@D – situação essa que se repetiu a 21 de janeiro de 2021, com a suspensão de todas as atividades letivas durante 15 dias. Somam-se, entre 01 de janeiro de 2020

e 20 de maio de 2021, um total de 87 dias que as escolas do 1º e 2º ciclo se mantiveram fechadas (Diário de Notícias, 2021).

Devido ao contexto de confinamento governamentalmente imposto, o ano letivo de 2020/2021 apartou-se dos moldes tradicionais de ensino. Os alunos ingressaram gradualmente num regime de aulas remotas, entre teleaulas, telescola e vídeo-aulas, completadas com (ou reduzidas a) tarefas semanais. A este modelo de ensino chamou-se de E@D, que consistia numa medida de exceção para o prosseguimento dos estudos – bastante distinta do ensino à distância já contemplado em Diário da República.

Os docentes com maiores, ou menores, aptidões digitais, reestruturaram os planos curriculares das aulas, a fim de dar continuidade ao currículo nacional – currículo este que não contempla a virtualização do ensino. Estes docentes foram compelidos a inovar-se, dependia deles (e dos pais), que as gerações mais novas pudessem prosseguir os estudos. Sobre a migração da prática educativa para a “realidade online”, Moreira refere que:

“(…) uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em youtubers gravando vídeoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom”. (Moreira, 2020)

Diante deste contexto de virtualização do ensino, é imperioso analisar o impacto nas relações humanas, mais especificamente na perceção que os professores concebem da sua profissão e a relação que constroem com os seus alunos.

As qualidades e responsabilidades que viemos a enumerar nos capítulos anteriores ganham um peso redobrado com a introdução do docente na sala de aula virtual, este:

“necessita não só possuir competências de empatia, mas também competências metacomunicativas, que lhe permitam desafiar a forma como os estudantes pensam e imaginam a aprendizagem; e ainda competências de moderação que (...) pode ser comparada ao de um líder” (Moreira, 2020, p. 352).

No estudo dos fenómenos educativos, hierarquizar importâncias relativas é inútil e contrário aos propósitos da investigação. Assim, pretendo defender que é tão caro à investigação sociológica abordar as desigualdades sociais no acesso à educação (especialmente num momento em que o poder económico das famílias está comprometido e é pedido um esforço aquisitivo extraordinário em recursos tecnológicos), como desconstruir o “núcleo duro” (do inglês *hard core*) das relações sociais, como a relação aluno-professor, ou professor-pais.

CAPÍTULO 2

2. Metodologia

2.1. *Mixed Methods Research*

Atendendo à identidade coletiva da qual o docente faz parte, e à identidade individual que faz dele um agente social autónomo e senciante, para estudar a relação aluno-professor na sua total abrangência, o método elegido para os propósitos desta dissertação foi a pesquisa de métodos mistos.

Uma pesquisa de métodos mistos (do inglês *Mixed Methods Research*) implica o uso combinado de pesquisas qualitativas e quantitativas, cujos dados são trabalhados de forma interrelacionada. Esta abordagem ganha validade pelas propriedades intrinsecamente qualitativas dos dados, pois:

“até certa medida todos os dados são qualitativos porque se referem à essência dos objetos, pessoas e situações (Miles & Huberman, 1994), e por vezes as experiências em cru do mundo social observado são convertidos por nós em palavras (i.e., dados qualitativos) e outras vezes em números (dados quantitativos)” (Dörnyei, 2011, p. 25).

O que o autor pretende então destacar, com a anterior passagem, é que, para o debate teórico, a importância de preferir métodos mais qualitativos aos quantitativos consiste em qual abordagem o investigador quer para a sua análise: “seleção dos casos privilegia a sua importância para o tema em estudo ao invés da sua representatividade; a complexidade é aumentada pela inclusão do contexto, e não reduzida (pela decomposição em variáveis);” (Duarte, 2009, p. 7).

O contexto é captado com a aplicação de códigos definidos pelo investigador *a posteriori* e/ou na medida em que estas unidades de sentido emergem do contexto. Todavia, o critério para a implementação desses códigos é volátil, dependente da experiência e da sensibilidade do investigador, pelo que não permite generalizar as conclusões para a população. Paralelamente, os métodos quantitativos, por recorrerem a instrumentos numéricos pré-determinados e independentes da subjetividade do investigador, são “capazes de diluir as diferenças idiossincráticas da população” (Dörnyei, 2011, p. 27), pelo que permitem generalizar as conclusões para a população.

Conforme Sebastião (2009, p. 114) refere, “a construção de uma investigação coloca sempre novas questões metodológicas de par com um conjunto de outras que se parecem repetir”. Tendo em vista a questão de partida: “Como foi percebida a influência que a passagem para o ensino à distância exerceu sobre a relação entre aluno e professor, na ótica do docente”; foi elaborado um estudo de caso, para o qual foram selecionados 16 professores – número correspondente à população total de docentes de EB, do AEFA.

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), um estudo de caso é recorrentemente reconhecido como eficiente para “estudar o objecto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas)”, enquadrando-se “numa lógica de construção de conhecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 64).

2.2. Recolha de Informação

Partindo das informações constantes no *website* do AEFA, e com o respetivo apoio da Direção do Agrupamento, foi possível selecionar os estabelecimentos de EB existentes (Tabela 2), e apurar o número de professores a inquirir.

TABELA 2
Escolas Básicas selecionadas e respetivo
número de professores inquiridos

| Estabelecimento de Ensino | Código | Nº de Professores Inquiridos |
|--|---------------|-------------------------------------|
| Escola Básica de Alfundão | 202204 | 2 |
| Escola Básica de Figueira dos Cavaleiros | 222525 | 1 |
| Escola Básica de Canhestros | 211175 | 1 |
| Escola Básica de Odivelas | 259901 | 2 |
| Escola Básica de Stª. Margarida do Sado | 276935 | 1 |
| Escola Básica de Ferreira do Alentejo | 222161 | 9 |
| Escola Básica e Secundária José Gomes Ferreira | 345878 | |
| Total | | 16 |

(Informação retirada de: AEFA, 2021)

Após divulgação, por email, do âmbito da investigação, e concedida a devida autorização por parte da Direção do Agrupamento para a executar, nos dias 5, 6 e 10 de maio de 2021, pela via presencial e telefónica, os docentes foram inquiridos.

2.2.1. Aplicação de Inquéritos por Questionário

Foi pedido a cada docente que respondesse a um inquérito por questionário (Apêndice A), sobre a disponibilidade e gratuidade de meios para o acesso (e execução) das aulas durante o E@D, que quantificasse as dificuldades – deles, dos alunos e dos pais – no manuseio desses instrumentos tecnológicos, e como foi o aproveitamento escolar das turmas, durante e após os dois períodos de confinamento. Ao todo, foram quantificadas 49 variáveis, registadas numa base de dados e trabalhadas com recurso a *software* informático (SPSS e Microsoft Excel). imediatamente a seguir, no espaço escolar.

2.2.2. Realização de entrevistas semiestruturadas

O inquérito por questionário, por não ser uma técnica vocacionada para o estudo da interação social, foi completado com a aplicação de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B).

Para que nenhuma resposta fosse condicionada pela resposta anterior, as perguntas foram inseridas no decurso da entrevista de modo aleatório. As entrevistas foram gravadas com o gravador de áudio do telemóvel, armazenadas em computador e posteriormente transcritas para ficheiro de texto. Todas as perguntas foram respondidas e obteve-se um total de 450 minutos de áudio gravado, no qual a entrevista com maior duração foi de 49 minutos e 16 segundos, e a de menor duração foi de 15 minutos e 19 segundos.

2.3. Técnica de análises de dados utilizada

Em seguida, procedeu-se à análise de conteúdo com recurso a programas informáticos (MAXQDA). A técnica de análise de conteúdo de dados consiste em agrupar dados similares segundo um código previamente definido para o efeito (Mayring, 2000, como citado em Balyer, 2020, p. 3). Para os docentes inquiridos por telefone, cada questão do inquérito foi realizada oralmente e a respetiva resposta registada, nos inquéritos já outrora impressos para o efeito. De igual modo, as entrevistas conduzidas a estes docentes foram gravadas e submetidas ao processo de transcrição, codificação e análise de conteúdo assistida por programa informático. As perguntas de resposta livre organizaram-se em torno:

- I) da perceção que cada docente tinha da sua relação com os alunos e como esta foi ou não afetada pela transição para o E@D;
- II) da forma como se relacionavam com a profissão docente;
- III) da forma como se sentiam valorizados pela comunidade em que estavam inseridos;

IV) e, por último, das considerações que teciam para o futuro da profissão e do espaço da sala de aula.

Foi explicado, previamente, a todos os docentes o propósito da investigação, e assegurado o seu anonimato durante todo o processo. Como a questão de partida, já enunciada, é fundamentalmente reflexiva, dar a conhecer a motivo da investigação não comprometeu a mesma; pelo contrário, contribuiu para a riqueza das respostas, por despoletar de imediato os mecanismos de memória do docente – ao passo que, por se tratar de perguntas abertas, o docente não poderia previamente antecipar o que lhe seria questionado.

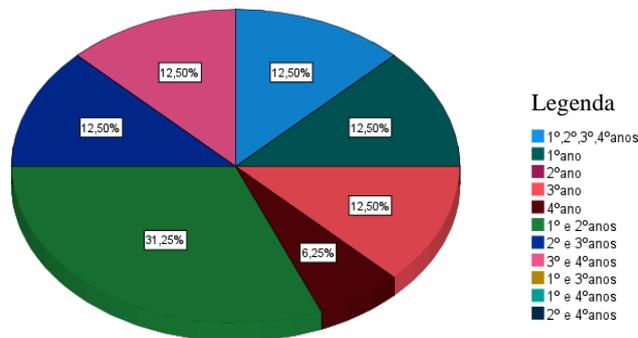
O quadro seguinte apresenta, condensadamente, as dimensões da investigação.

QUADRO 1
Dimensões da Análise de Dados e respetivo tipo de análise

| Dimensões da Análise de Dados | | | Tipo de Análise |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---|------------------------|
| Caracterização da Amostra | Professor | Género | Quantitativa |
| | | Anos de serviço | |
| | Turma | Número de Alunos | |
| | | Anos de Escolaridade | |
| | | Regime de Monodocência | |
| | Regime de Continuidade Pedagógica | | |
| Estratégias Educativas | Gestão do Currículo | Cumprimento do plano curricular | Qualitativa |
| | | Medidas utilizadas | |
| | Inovação | Utilização de ferramentas digitais | Quantitativa |
| | | Recurso a vídeo-aulas | |
| Acesso e frequência às aulas | Recursos Tecnológicos | Gratuidade dos materiais | Quantitativa |
| | | Disponibilidade dos materiais | |
| | Espaço físico | Espaço doméstico | |
| Sala de aula | | | |
| Relações Sociais | Pais | Integração dos pais no regime E@D | Qualitativa |
| | | Apoio no processo educativo do aluno | |
| | Agrupamento | Promoção de formações em Literacia Digital | |
| | | Administração, gestão e disponibilização de materiais | |
| | Aluno | Relação Aluno-Professor | |

O universo de participantes encontrava-se na mesma condição, i.e., trata-se de um conjunto de 16 professores do mesmo ciclo de ensino e concelho geográfico, que exerceram a sua profissão em regime de ensino à distância, enquadrado nas medidas de prevenção contra a pandemia por Covid-19. Em termos de distribuição, na amostra predomina o sexo feminino – na razão, para com o sexo masculino, de 14:2. O docente mais jovem na profissão contava com uma experiência de 16 anos, enquanto o tempo médio de serviço contabilizado foi de 27 anos. Apenas 3 docentes não se encontravam em regime de continuidade pedagógica. Os dados recolhidos revelam que cada docente tinha, em média, 15 alunos por turma (valores semelhantes à média nacional), dos quais 2 apresentam necessidades educativas especiais (NEE). O ano de escolaridade menos frequente foi o 4º ano, sendo que as turmas eram maioritariamente constituídas por dois ciclos de ensino, especialmente por 1º e 2º anos.

FIGURA 3
Representação da distribuição das turmas por anos de escolaridade



(Retirado de: SPSS)

CAPÍTULO 3

3. Análise de Dados

3.1. Análise Quantitativa

TABELA 3

Número de horas despendido pelos docentes e pelos alunos, no decorrer do E@D

| | N | Mínimo | Máximo | Média |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Estatística | Estatística | Estatística | Estatística |
| Nº de horas de Aulas Assíncronas por semana | 16 | 1,0 | 15,0 | 6,500 |
| Nº de horas de Aulas Síncronas por semana | 15 | 0 | 25 | 10,50 |
| Nº de horas de trabalho autónomo do docente | 14 | 8,0 | 45,0 | 19,857 |
| Nº de Alunos por Turma | 16 | 6 | 21 | 15,63 |

(Retirado de: SPSS)

Os docentes, durante o período do E@D, lecionaram, em média (por semana), um total de 10,5 horas (Tabela 3) – aulas síncronas –, pouco mais de metade do número de horas de trabalho autónomo que reportam ter dedicado à preparação de materiais, na elaboração das aulas e correção das tarefas que os alunos lhes enviavam. Previam que essas tarefas ocupassem em média 6,5 horas do tempo semanal dos seus alunos. Um dos docentes reportou não ter lecionado aulas síncronas, e dois deles não souberam quantificar em horas a carga de trabalho autónomo exigida no período de confinamento.

TABELA 4

Avaliação da disponibilidade dos materiais físicos no acesso às aulas

| | Professor | Aluno |
|------------------------------|-----------|-------|
| Pouca Disponibilidade | 2 | 3 |
| Alguma Disponibilidade | 0 | 4 |
| Disponibilidade Comprometida | 4 | 3 |
| Disponibilidade Frequente | 1 | 3 |
| Muita Disponibilidade | 9 | 3 |
| Frequência Total | 16 | 16 |

(Retirado de: SPSS)

Quando questionados sobre a disponibilidade de recursos para o exercício da função (Tabela 4), mais de metade dos docentes indicaram estar com disponibilidade facilitada; apenas um quarto relatou ter alguns constrangimentos e somente um oitavo referiu ter poucos recursos. É de salientar que, no momento em que os docentes foram inquiridos, os kits tecnológicos do

Ministério da Educação já haviam sido distribuídos no agrupamento, mas o período a que a análise se refere precede esta distribuição. No caso dos alunos, existe uma maior heterogeneidade na disponibilidade dos materiais, havendo ligeiramente mais alunos com pouca ou alguma disponibilidade de recursos.

TABELA 5

Avaliação da disponibilidade do espaço físico para as vídeo-aulas

| | Professor | Aluno |
|------------------------------|-----------|-------|
| Pouca Disponibilidade | 3 | 1 |
| Alguma Disponibilidade | 0 | 3 |
| Disponibilidade Comprometida | 1 | 2 |
| Disponibilidade Frequente | 3 | 5 |
| Muita Disponibilidade | 7 | 3 |
| Não se aplica | 2 | 2 |
| Frequência Total | 16 | 16 |

(Retirado de: SPSS)

Houve duas turmas que não tiveram vídeo-aulas. Nas outras 14 que tiveram, os docentes não reportaram dificuldades de maior em ter um espaço dedicado para lecionar (Tabela 5) – pelo menos 10 docentes tiveram frequentemente disponibilidade física, por oposição a 3 que tiveram pouca disponibilidade. Novamente, a realidade dos seus alunos é mais dispersa, 5 turmas tinham frequentemente um espaço próprio para assistir, só 3 o tinham na maior parte das vezes e as restantes 4 tinham pouca e/ou disponibilidade comprometida. O que se compreendeu pelas entrevistas é que estes alunos ou estavam à tutela com vizinhos – porque os pais estavam a trabalhar fora de casa – ou estavam nos locais de trabalho dos pais (que eram estabelecimentos comerciais variados). No caso dos professores, o comprometimento do espaço advinha de terem de o partilhar com o agregado familiar, normalmente com menores que tinham a seu cargo.

TABELA 6

Avaliação da disponibilidade do Encarregado de Educação

| | Durante a aula | Após a aula |
|------------------------------|----------------|-------------|
| Pouca Disponibilidade | 1 | 1 |
| Alguma Disponibilidade | 1 | 0 |
| Disponibilidade Comprometida | 1 | 0 |
| Disponibilidade Frequente | 4 | 8 |
| Muita Disponibilidade | 6 | 7 |
| Não se aplica | 3 | 0 |
| Frequência Total | 16 | 16 |

(Retirado de: SPSS)

Além dos recursos materiais, foi importante saber que apoio os professores sentiram que os seus alunos tiveram, durante e após a aula, pelos pais. De acordo com as respostas dos profissionais (Tabela 6), apenas um docente reportou que os seus alunos tiveram pouco apoio dos pais, enquanto 8 mencionaram ter sido frequentemente e 7 muito frequentemente, o apoio para a execução das tarefas após a aula. No decorrer das aulas, 3 docentes indicaram que não houve intervenção dos pais, outros 3 indicaram ter havido, respetivamente, pouca, alguma e disponibilidade comprometida, enquanto 6 docentes indicaram ter se apercebido que foi prestado muito apoio aos alunos.

TABELA 7
Avaliação da heterogeneidade das turmas

| | Assistem às aulas | Executam as tarefas pelos alunos | Tarefas bem-executadas pelos alunos | Tiveram apoio dos encarregados de educação durante as vídeo-aulas | Adquirem com sucesso os Conteúdos |
|------------------|-------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|-----------------------------------|
| Não se aplica | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 0% | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Até 30% | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Entre 30-49% | 2 | 1 | 3 | 0 | 8 |
| Entre 50%-69% | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| Entre 70%-89% | 8 | 11 | 8 | 8 | 2 |
| Entre 90% e 100% | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 |
| Frequência Total | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |

(Retirado de: SPSS)

Recorrendo à informação contida na Tabela 7, relativa à quantificação das respostas dos docentes, sobre a dimensão da turma que assiste à maioria aulas, executam as tarefas, o faz com sucesso, dispõe de apoio dos encarregados de educação e com isso adquirem os conteúdos com sucesso verificaram-se algumas linhas de tendência.

Sobre o comportamento das turmas, os docentes reportaram que, maioritariamente, os alunos assistiram às vídeo-aulas lecionadas: 8 turmas contaram com uma frequência de 70 a 89% dos alunos presentes; apenas uma turma teve mais de 90% dos alunos a assistirem e não houve nenhuma turma com menos de 30% dos alunos a assistir às aulas.

A proporção da distribuição mantém-se em relação à execução das tarefas – basta considerarmos que, nas duas turmas que não tiveram vídeo aulas, os alunos realizaram as suas aprendizagens através de tarefas – pelo que: em 11 turmas, as tarefas pedidas foram executadas por, pelo menos, 70% dos alunos; 3 turmas tiveram, pelo menos, metade dos alunos a executar as tarefas e nenhuma turma teve menos de 30% dos alunos a realizar as tarefas solicitadas.

Todavia, quando abordamos a questão do ensino, não é suficiente considerar quanto é feito, mas com que qualidade é feito, não é suficiente saber quantas aulas foram lecionadas, sem considerar quantas contribuíram efetivamente para as aprendizagens. A aparente contradição entre as frequências das respostas foi esclarecida nas entrevistas. Veja-se o seguinte: metade das turmas em estudo, segundo os docentes quantificaram, apresentam, pelo menos, 70% dos alunos a executar bem as tarefas; todavia, deste conjunto de 16 turmas, apenas 2 têm até, pelo menos, 70% dos alunos a adquirir com sucesso os conteúdos lecionados. No parâmetro das aprendizagens, os docentes avaliam que em 8 turmas, i.e., em metade da amostra, no máximo apenas 49% da turma adquiriu com sucesso os conteúdos.

As razões enunciadas pelos docentes que poderiam justificar esta discrepância de resultados passavam 1) pelo facto de a execução das tarefas não ser da autoria dos alunos, mas dos encarregados de educação ou irmãos mais velhos, 2) pela falta de autonomia ou intromissão excessiva dos pais na execução dos trabalhos e 3) pela possibilidade do E@D, na sua formulação mais lúdico-prática, não potenciar a memorização dos conteúdos.

TABELA 8

Avaliação da dificuldade no Manuseio das Plataformas Digitais

| Avaliação da dificuldade no Manuseio das Plataformas Digitais | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|
| | Professor | Alunos | Pais |
| Nenhuma Dificuldade | 3 | 1 | 6 |
| Pouca Dificuldade | 1 | 3 | 1 |
| Alguma Dificuldade | 4 | 8 | 3 |
| Dificuldade frequente | 5 | 2 | 3 |
| Muita Dificuldade | 3 | 2 | 3 |
| Total | 16 | 16 | 16 |
| Avaliação da dificuldade, comparativamente à 1ª Fase de Ensino@Distância | | | |
| | Professor | Alunos | Pais |
| Igual | 1 | 2 | 1 |
| Menor | 8 | 8 | 6 |
| Maior | 4 | 3 | 2 |
| Não se aplica | 3 | 3 | 7 |
| Total | 16 | 16 | 16 |

(Retirado de: SPSS)

Quando inquiridos sobre a dificuldade no manuseio das plataformas digitais (Tabela 8), verificou-se uma dispersão das respostas. Houve tantos docentes que não apresentaram nenhuma dificuldade (n=3), quantos os que apresentaram muitas dificuldades (n=3). E a maior frequência de respostas (n=5) concentrou-se nos parâmetros intermédios – “Dificuldade Frequente”.

O mesmo fenómeno verificou-se na apreciação que os docentes concebiam das dificuldades que os encarregados de educação apresentavam. Os parâmetros de resposta “Alguma Dificuldade”, “Dificuldade Frequente” e “Muita Dificuldade” continham a mesma frequência relativa (n=3), mas predominava (n=6) a opinião de que os pais não tiveram dificuldades no manuseio das plataformas digitais.

Sobre as dificuldades que os alunos tinham no manuseio das plataformas, metade dos docentes inquiridos (n=8) considerava maioritariamente que os alunos apresentavam alguma dificuldade; só um docente considerou que a sua turma não apresentou dificuldades, os restantes acharam que os seus alunos tiveram muita dificuldade (n=2) ou dificuldade frequente (n=2).

3.2. Análise Qualitativa

3.2.1. Lista de Códigos

3.2.1.1. *Relação Professor-Comunidade*

Por forma a abordar a relação entre o professor e os vários elementos da comunidade – agrupamento de escolas e encarregados de educação –, foi criado o código *Relação Professor-Comunidade*. Ter-se-á ramificado em dois subcódigos: *Órgãos de Administração* (E7: “*Não houve necessidade de o agrupamento dar materiais, mas se houvesse, acho que dariam*”); E11: “*Fotocópias eram tiradas na escola, quando era preciso alguém ia buscar as tarefas*”) e *Pais* (E5: “*era preciso muita insistência da minha parte com os pais*”; E7: “*intrometiam-se e davam as respostas pelos filhos*”). O subcódigo com maior frequência de citações foi o *Pais*, com 80 passagens.

A passagem para o E@D implicou que o “espaço da sala de aula” ficasse exposto à apreciação dos pais. Com a continuidade das aulas em espaço doméstico, situações específicas do ambiente foram sendo reveladas aos docentes.

Enquanto alguns docentes apreciavam o auxílio extra (E16: “*Alguns pais não se intrometiam, enquanto outros davam apoio e colaboraram nas aulas*”), uns reportavam apenas um ligeiro incómodo, e outros referiam que convidavam, educadamente, os pais a “sair” da aula: “*Aproveitava que [a aula] era perto da hora de almoço e dizia, «Ó mãe, vá lá fazer o almocinho*»” (E2).

Houve ainda docentes a mencionar que a relação que tinham com os pais já estava previamente estabelecida e solidificada antes do confinamento, pelo que não havia abertura para conflitos.

As intervenções não solicitadas dividiam-se entre as evasivas e as dissimuladas. Enquanto nas primeiras os pais destabilizavam diretamente o funcionamento da aula: “[os pais] Respondiam por eles” (E2) ou “Tive uma vez uma avó que me corrigiu” (E16); nas dissimuladas, constam atitudes que, indiretamente, iam contra o propósito da lição e/ou comprometiam a aprendizagem dos alunos: “[os alunos] olhavam para os pais que lhes sussurravam as respostas” (E7) ou “deixava cair um lápis e lá ia a mãe apanhar” (E4).

Segundo os relatos, a intromissão nas aulas levou a que os docentes tivessem de impor medidas adicionais, fazer uso da sua figura de autoridade, para recuperar o controlo da lição e, por vezes, estabelecer regras concretas com os pais sobre como, onde e quando pretendiam que as vídeo-aulas decorressem.

Não obstante, todos os docentes reconheceram a importância de integrar os pais no planeamento das aulas, de pô-los a par das aprendizagens e manter uma comunicação fluida: “Os pais tiveram grande valor. Os miúdos que chegaram onde chegaram, tem de ver com a entrega dos pais e com os conhecimentos que o pai tem” (E1) e “Felizmente, na minha turma, a maioria tinha apoio em casa. Alguns pais tentaram investir tanto na tecnologia como no apoio à aprendizagem” (E6) e “Havia pais muito dedicados, eu puxava muito por eles e eles pelos alunos” (E1).

Era consensual que os efeitos pejorativos de não conseguir estabelecer esta relação cooperativa com as famílias comprometia significativamente as aprendizagens: “[os alunos] Tinham apoio dos pais sim (exceto dois pais que não, em que os alunos desaprenderam)” (E9).

Além disso, quando a assiduidade dos alunos estava comprometida, os docentes sentiram-se obrigados a “policiar” os encarregados: “Não houve conflitos com os pais, às vezes havia era pais que não conseguiam cumprir os prazos das tarefas” (E10).

Os professores precisavam de saber as causas da ausência dos alunos e/ou incumprimento das tarefas, bem como assegurar o prosseguimento das aprendizagens e fazer valer o planeamento das aulas: “Não sou pessoa de fechar os olhos; a mim pagam-me para fazer um serviço e o meu serviço era aquele” (E2).

Apesar de pontual, esse policiamento foi fonte de tensões entre os docentes e os pais: “Mas havia sempre aquele grupinho [2 pais] mais difícil (...). O pai não gostou e foi pedir à direção para em setembro tirar o aluno da turma” (E9).

A exposição às dinâmicas familiares afetou, assumidamente, a relação que os professores estabeleciam com determinados alunos. Serve de exemplo o relato da situação de uma aluna que habitualmente se dirigia à docente como “ó mulher” e que, antes do E@D, era

pela docente entendido como desrespeito; após ouvi-la dizer, e ser dito pelos elementos do agregado familiar, o termo passou a ser interpretado pela docente com um cunho carinhoso.

Outra docente dizia, a respeito de um aluno com déficit de atenção, que o desprezo com que a mãe se dirigia ao filho (E16: “*Já estou farta de ti*”) a tinha impressionado negativamente. Referia que desejava sancionar a mãe pela frieza no trato, e retribuir o carinho omissivo àquela criança, mas reconhecia, de igual modo, que não lhe competia tecer esses juízos de valor.

Nas relações construídas entre pais e professores, as várias situações de tensão negativas que os docentes reportaram estão consubstancialmente relacionadas com um afastamento premeditado dos pais à escola e desinteresse pelas aprendizagens dos seus educandos.

Já o inverso é igualmente válido: os pais ao serem convidados a intervir mais marcadamente nas aprendizagens dos seus filhos, em parte, justificada pela pouca autonomia que as crianças tinham para executar as tarefas sozinhas, fazia com que o respeito pela profissão docente e a força dos laços familiares aumentasse (E6: “*para os pais também foi bom. Aproximou-os dos filhos. E também ajudou na valorização da profissão do professor*”; E8: “[*ganharam*] *A família. A interação com os pais. Tiveram que estar obrigatoriamente com eles*”).

Uma docente referiu que não foi a pandemia que aproximou os encarregados de educação à escola, e que apenas ajudou a solidificar uma cultura de participação ativa que já estava incutida previamente – devido à promoção ativa de projetos que envolvia os pais.

Por último, é de referir que as ações de solidariedade comunitária foram frequentes: havia pais que emprestavam material informático para os colegas necessitados e, ainda, vizinhos que assumiam os cuidados pelos colegas dos seus filhos, enquanto os pais daquele trabalhavam, ou porque estes não dispunham de recursos para aceder às aulas.

3.2.1.2. *Ponderação do ensino à distância*

Dentro deste código, destacámos os subcódigos *Ganhos*, *Perdas* e *Recursos Tecnológicos*, cujas respostas deste último vão de encontro às questões acerca da disponibilidade, gratuidade, dificuldade no manuseio e acesso às plataformas e manuais digitais já discutidas.

Sobre os *Ganhos* e *Perdas* que trouxe o E@D, entre os *Ganhos*, consta: o desenvolvimento dos alunos, dos pais e do professor, no que toca à literacia digital (E12: “*Houve ganhos a nível das competências digitais, tecnológicas*”); a maior proximidade para com a família; o reconhecimento que as mesmas passaram a ter da profissão docente (E7: “*poder estar mais próximos as famílias, elas perceberem o nosso trabalho e envolvimento com*

os alunos”); e um ganho de autonomia por parte dos alunos (E11: “*ganharam autonomia. Eles acabaram por sentir que, em casa, os TPCs eram uma continuação da aula*”). Nos casos em que os alunos apresentavam um bom acompanhamento por parte dos pais, as aprendizagens não foram comprometidas.

A reação dos pais à passagem para o E@D foi relativamente positiva, segundo os professores, mas as primeiras duas semanas de impasse causaram desconforto nas famílias, porque a ausência de diretrizes punha em causa a organização doméstica. As *Perdas*, i.e., o efeito negativo do E@D, mormente defendido pelos docentes, parte da ideia de que a ausência de contacto com a turma condicionou não só o desenvolvimento humano, bem como as aprendizagens dos alunos. Vários docentes relataram que, nos intervalos, antes da aula iniciar ou após a aula terminar, os alunos ficavam *online* a conversar uns com os outros. Foi de notar que a privação de afeto e a falta da socialização em turma levou a que vários alunos se retrásem e rejeitassem o ensino.

O condicionamento das aprendizagens intensificou-se naqueles que, por motivos socioeconómicos, foram privados de um ensino síncrono e sujeitos a uma aprendizagem por tarefas: “*Os meus ficaram em casa e não tinham apoio digital, não acompanharam. Eles iam semanalmente buscar tarefas à escola*” (E5). Esta situação de afastamento, por privação de material, era mais frequente nos alunos de etnia cigana – questão várias vezes referidas: “*Para os de etnia, [o E@D] foi mesmo um atraso. Não se consegue dar*” (E3); “*Os alunos transitaram para o segundo ano com muitas dificuldades. Principalmente os de etnia que não tinham meios digitais nenhuns*” (E2); e “*Os itinerantes nunca frequentam as aulas*” (E5).

A autonomia que os alunos ganharam com o manuseio de ferramentas de TIC foi diminuída pela autonomia de fazer as tarefas com a intervenção excessiva – ou nula – dos pais: “*Houve situações dessas, evidentemente, mas os pais faziam o trabalho deles, respondiam por eles e mandavam. Eu gostaria que fosse o aluno, mas pronto*” (E2); e “*Não era a caligrafia deles, era dos irmãos mais velhos*” (E6).

3.2.1.3. Estratégias Educativas

Durante o E@D, os docentes adotaram diversas *Estratégias Educativas*, por forma a dar resposta às desigualdades socioeconómicas e às necessidades educativas dos alunos, individualmente e enquanto entidade coletiva (E8: “*Todas as semanas dei uma letra. Continuei com o mesmo ritmo do presencial*”). Das estratégias educativas mencionadas ao longo das entrevistas, foi possível perceber a predominância de algumas: realização de tarefas, leitura assistida por chamada telefónica, ensino presencial complementar.

Dentro deste código principal, dois aspetos relevantes mereceram também destaque: 1) a forma como os docentes encaram o currículo; e 2) a perceção e gestão que os docentes fazem da sala de aula. Assim, surge o código *Abordagem ao Currículo* – onde verificamos predomínio de uma equilibrada e simultânea preocupação com a vertente humana e a vertente curricular (E10: “*Temos que cumprir os planos curriculares sempre, mas há que haver um equilíbrio entre as duas vertentes*”); e o código *Sala de Aula Virtual* – no qual os docentes apontam para uma possível virtualização permanente do ensino, mas insatisfeitos e/ou preocupados com essa hipótese (E8: “*Quando deixar de ser [presencial], eu deixo de ser professora*”).

Alguns docentes indicaram, também, ter feito das aprendizagens dos seus alunos uma “missão” pessoal, pelo que iam diariamente à casa dos mesmos, para recolher as tarefas – e assegurar que eram cumpridas –, ou faziam questão de separar as turmas em blocos ou dar aulas individuais a cada aluno (porque a dimensão da turma o permitia). Outros docentes preferiram adiar as matérias mais complicadas para lecionar no ensino presencial, não corrigir todas as tarefas em aula, mas enviar a correção aos pais para que eles verificassem ou, ainda, transformar as aulas em pequenos desafios para cativar o interesse dos seus estudantes.

Relativamente ao uso de plataformas e instrumentos digitais, o computador foi o mais utilizado, seguido de telemóvel e tablet. O WhatsApp para as vídeo-aulas foi o mais frequentemente utilizado, sendo sucedido pela plataforma Zoom. Alguns professores referiram utilizar o Padlet para construir o seu plano de aulas, ter em consideração os conteúdos apresentados na telescola para sincronizar as aulas, completar as matérias com vídeos no YouTube e fazer uso dos recursos digitais disponibilizados pelas editoras dos manuais escolares – como é o caso da Escola Virtual.

As dificuldades que apontam para o uso destes materiais provém da falta de formação digital, do contacto prévio com os recursos enunciados e do transtorno que causavam com a diluição dos horários de expediente (por haver pais a enviar tarefas e pedir para tirar dúvidas em várias horas diferentes do dia).

A passagem para a *Sala de Aula Virtual* também foi apreciada heterogeneamente pelos alunos, e como causa de espanto entre os docentes. Enquanto uns docentes reportam que a “estranheza” ao meio digital, pelos seus alunos, foi superada ao fim de poucos dias: “*Alguns para mim foi uma surpresa porque na sala estavam muito inibidos e ao fim da 2 ou 3 [aula] já nem precisavam da mãe ao pé*” (E16); para outros alunos em particular, esta mudança criou uma cisão abrupta com o ensino: “*Há uma aluna, uma das minhas melhores alunas que no ensino à distância foi o completo oposto. Começou a não querer fazer, ia para a casa de banho*

(...) “Respondia-me «Eu já sei isso»” (E16). Por outro lado, alunos mais inibidos no contexto de sala de aula, ao estarem em casa e conseqüentemente sentirem-se mais confortáveis, participaram mais, realizaram mais tarefas e mantiveram um interesse constante nos conteúdos.

Com o decorrer do tempo, os docentes indicaram que os alunos se mostravam saudosos por regressar às aulas presenciais, mesmo em circunstâncias em que a sala de aula os colocava em situação de desconforto (E16: [*relativamente a um estabelecimento de ensino que estava em obras*] *Se eles não gostassem mesmo disto não faziam por querer voltar*”).

3.2.14. O que é ser professor?

Quando questionados sobre “O que é ser professor?”, os docentes não se apartaram das suas mundividades, uns responderam o que é para eles ser professor, outros responderam o que alguém acha que o professor deve ser, e outros falaram o que os alunos acham que o professor é. Apesar das respostas não serem permutáveis, para os propósitos desta análise convém alcançar o máximo de perspectivas possíveis e, sendo que foi o entendimento individual de cada docente que proporcionou as divergências, todas as respostas foram registadas com a mesma importância relativa.

A postura mais demarcada é a vocacional. Se por um lado, os professores consideram a profissão como um propósito de vida e cuja vontade de exercer impera desde jovem: “*Sempre quis ser professora. É uma vocação. Não me vejo a fazer mais nada. Se algum dia eu tiver uma chatice com o ensino, eu monto uma escola em casa*” (E8); “*Apesar de estar cansada. É aquilo que sei fazer. Enche-me*” (E16); e “*Nós somos professores as 24 horas. Ninguém é professor só 5 ou 8 horas*” (E8). Por outro lado, os docentes entendem a profissão como uma consumação da experiência profissional construída ao longo do tempo: “*Fui seguindo a vida. Mas gosto muito. Fui ganhando gosto com o tempo*” (E4) e marcante: “*Ser um bom exemplo para os meus alunos, dar-lhes valores e ensiná-los. Eles nunca me vão esquecer*” (E8).

Está presente também, nos relatos, uma visão mais instrumentalizada do ensino, todavia, menos frequente: “*Se tu souberes ensinar, e souberes o que ensinas, não há maneira de dar mal*” (E8).

Os discursos revelam que os docentes sentem que têm uma responsabilidade sobre o futuro dos alunos. São atentos aos valores que possam transmitir e têm interiorizadas a responsabilidade em dotar o aluno de competências, quer académicas, quer sociais: “*Tem que ter muita paciência, tem que ser bom profissional, ter bom profissionalismo, tem que ter assim um espírito de sacrifício e tem que ter a parte humana, ter carinho, saber ouvir, saber ajudar*”

a crescer (...) não é só a parte acadêmica” (E6) e “dar-lhes um pouco de amparo, tranquilidade, acho que é importante” (E12).

Das qualidades que um docente deve ter, por frequência, destacou-se: as capacidades de organização, a empatia, a paciência, a criatividade, o gosto pela profissão e o conhecimento. E, na visão do que, para o aluno, o docente deve ser, apontou-se: *“um grande amigo”, “um orientador”, “um pouquinho de tudo”, “às vezes um psicólogo” e “família”.*

Em matéria de reconhecimento, o professor, enquanto uma figura de autoridade, é imediatamente reconhecido pelos seus alunos, no primeiro contacto. Essa primeira impressão é favorecida pelo reconhecimento que os próprios encarregados de educação têm dos professores e ao qual os filhos são sensíveis.

A não circunscrição ao espaço da sala de aula física não enfraquece a relação aluno-professor, desde que esta esteja já previamente estabelecida. Os docentes que não se encontravam em regime de continuidade pedagógica foram os que evidenciaram ter uma relação “por aprofundar” com os seus alunos. Os relatos não apresentam que a idade ou a dimensão da turma tenham contribuído a favor, nem contra, o fortalecimento da relação. O mesmo não pode ser dito da confluência de anos de ensino, quanto maior a diversidade de anos que uma turma tivesse, mais orientada para o currículo e distante a relação aluno-professor.

Em suma, confirmou-se que relação aluno-professor é uma relação fundamentalmente simbólica e afetiva. A relação afetiva é parte indissociável do exercício da função: uma boa relação entre professores e alunos atua como reforço positivo das aprendizagens;

A sensibilidade dos docentes às singularidades dos seus alunos comove-os a diversificar as práticas pedagógicas para potenciar os desempenhos escolares.

CAPÍTULO 4

4 Conclusão

O contexto do confinamento só veio destacar a importância das relações humanas no contexto da aprendizagem. Primeiramente, reacendeu o debate sobre o papel que a família tem nos processos educativos. Mostrou, também, que o modo como os pais se relacionam com a escola, o valor que lhe conferem, os hábitos familiares que nutrem e o poder económico que têm para fazer face às exigências do (acesso e) prosseguimento de estudos, tem um impacto direto e determinante nas aprendizagens (Checia & Andrade, 2005, p. 440, Oliveira, 2010, p. 52, Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148). Quanto maior o envolvimento dos pais, maior a confiança que os docentes referiam sobre a consolidação das aprendizagens dos seus alunos.

Os docentes orgulhosamente reportaram ações de solidariedade em favor da continuidade do ensino (com a cedência de materiais ou espaços para a frequência das aulas) entre alunos; e aplicaram medidas que favoreceram a integração dos pais no processo educativo. Inversamente, quanto mais inacessíveis as famílias estavam, ou quanto mais distinta a cultura familiar era da cultura escolar, mais fracas eram as relações entre alunos e professores, e mais conflitos emergiam da confluência de situações.

Os relatos das entrevistas são consistentes com a visão de que a “escola procura agir simultaneamente sobre a estrutura da personalidade e das competências cognitivas e sociais dos indivíduos” (Sebastião, 2009, p. 31).

Quando pedido aos docentes que falassem sobre as vantagens que o E@D possa ter trazido, o reconhecimento da profissão pela comunidade escolar e extraescolar, a autonomia crescente dos alunos e o convite ao autodidatismo com capacidade de renovação e inovação das práticas pedagógicas foram as principais vantagens enunciadas. Mas, se fosse pedido para colocar um ponderador entre os ganhos e as perdas, a maioria dos docentes desejava nunca ter de repetir o ensino remoto, não somente porque as aprendizagens foram afetadas, mas porque ao nível das relações humanas o prejuízo foi bastante superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEFA (2021). *Agrupamento de Escolas de Ferreira do Alentejo: Escolas do Agrupamento*.
<https://aefa.edu.gov.pt/site/index.php/escolas-do-agrupamento>
- Anspal, T., Leijen, A., & Lofstrom, E. (2018). Tensions and the Teacher's Role in Student Teacher Identity Development in Primary and Subject Teacher Curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63, 679-695.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420688>
- Ball, S. (1993). Education Policy, Power Relations and Teachers' Work. *British Journal of Educational Studies*, 41(2), 106-121. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.1993.9973954>
- Balyer, A., & Özcan, K. (2020). Teachers' perceptions on their awareness of social roles and efforts to perform these roles. *South African Journal of Education*, 40(2), Art. 1723.
<https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1723>
- Banda, M., & Mutambo, P. P. (2015). The Role of the Teacher: Philosophical Perspectives. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(10), 111-124.
<https://arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i10/14.pdf>
- Banda, M., & Mutambo, P. P. (2016). Sociological Perspective of the Role of the Teacher in the 21st Century. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 3(1), 162-175. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v3-i1/21.pdf>
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2^a Ed.). Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Checia, V. & Andrade, A. (2005). Desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. São Paulo: Estudos de Psicologia.
<https://www.scielo.br/j/epsic/a/r3MLHMxkrKL9xPfwfRBHq7K/?format=pdf&lang=pt>

- Comissão Europeia (2018). *A Carreira Docente na Europa: Acesso, Progressão e Apoios*. Eurydice. Serviço de Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia (2021). *Portugal: Etapas do sistema educativo*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/portugal_pt-pt
- Decreto-Lei n.º 41/2012, Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>
- Decreto-Lei n.º 46/86. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Diário de Notícias (2021, setembro). *Alunos portugueses tiveram mais dias de aulas em casa do que a média da OCDE*. <https://www.dn.pt/sociedade/alunos-do-secundario-tiveram-92-dias-de-aulas-online-14126772.html>
- DGE (2021). *Educação de Infância*. <http://www.dge.mec.pt/educacao-de-infancia>
- Dörnyei, Z. (2011). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press. https://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/rmal_dny.pdf
- Duarte, T. (2009). A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES, e-Working Papers. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf
- INE (2021). *Indicadores de ordenamento do território*. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&userLoadSave=Load&userTableOrder=9956&tipoSelecao=1&contexto=pq&selTab=tab1&submitLoad=true&xlang=pt
- Loura, L. C. C. (2020). *Como Aprendem os Portugueses – escola, ensino básico e secundário, ensino superior*. Por Data. Fundação Francisco Manuel dos Santos e Luísa Canto e Castro

- Loura. <https://www.ffms.pt/documentos/7018/como-aprendem-os-portugueses-escola-ensino-basico-e-secundario-e-ensino-superior-pdf>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20c%20omo%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Miceli, S. (2003). *Bordieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura*. <https://www.scielo.br/j/ts/a/TsPWnmX6ZkZbLjcqrgdPMqL/?format=pdf&lang=pt>
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). *Dialogia*, 34, 351-364. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>
- Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho. <https://livrozilla.com/doc/715844/rela%C3%A7%C3%A3o-fam%C3%ADlia-escola-e-participa%C3%A7%C3%A3o-dos-pais%20iset>
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e para a Tecnologia.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Reasearch in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33. www.emeraldinsight.com/2397-7604.htm
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17, 141-156. <http://hdl.handle.net/10400.14/9117>

APÊNDICES

APÊNDICE A

Inquérito por Questionário

Análise Quantitativa

1 Caracterização da turma

Informação confidencial

Agrupamento:

Escola:

N.º de alunos (por turma): _____ (n.º de turmas) _____

Alunos com barreiras à inclusão e aprendizagem (NEE): Sim __ Quantos? _____ Não _____

Distribuição por idades (n.º alunos): 5anos ____ 6anos ____ 7anos ____ 8anos ____ 9anos ____ 10anos ____

Distribuição por ano de escolaridade, apenas para turmas mistas (n.º. de alunos) 1ºano ____ 2ºano ____ 3ºano ____ 4ºano ____

Distribuição por género (n.º de alunos): feminino ____ masculino ____ outro ____

Regime de Monodocência: Sim __ Não __

Regime de Continuidade Pedagógica: Sim __ Não __

2 Gestão do Tempo

Componente letiva:

Contacto aluno-professor (horas/semana):

Aulas Síncronas (horas/semana):

Aulas assíncronas (horas/semana):

Componente não letiva:

Trabalho autónomo (horas/semana):

3 Ensino@Distância

Para as seguintes questões, tenha em consideração o ano letivo de 2020/2021.

Recorreu a plataformas digitais para o Ensino @Distância: Sim __ Não ____

Gratuidade do acesso (professor): Total ____ Parcial __ Custo Próprio ____

Gratuidade do acesso (aluno): Total __ Parcial __ Custo Próprio ____

Recorreu a manuais digitais para o Ensino @Distância: Sim_____Não_____

Gratuidade do acesso (professor): Total__Parcial____Custo Próprio _____

Gratuidade do acesso (aluno): Total__Parcial ____ Custo Próprio _____

Lecionou vídeo aulas? Não__Sim____

Gravadas__Síncronas__Misto_____

Quando? Durante todo o ano letivo____Apenas durante o encerramento das escolas____

Disponibilização de recursos pelo Agrupamento de Escolas/ Município para as vídeo aulas?

N/A__Não__Sim__Se sim, quais?

Computador? Não__Sim____

Internet? Não__Sim____

Plataforma e/ou Manuais Virtuais? Não__Sim____

Foram disponibilizadas Ações de Formação em Literacia Digital pelo Agrupamento de Escolas/
Município?

N/A__Não__Sim__quantas? ____

Frequentou essa formação ou outra formação? N/A__Sim__Não__

Considere o período de ensino remoto e indique, por favor, a disponibilidade/ existência de:

Salas de aula para alunos, filhos de trabalhadores essenciais? N/A__Não__Sim__quantas?

Sala de aula para alunos com barreiras à inclusão e aprendizagem (NEE)? N/A__Não__Sim__
quantas? _____

Salas de aula para alunos com dificuldades /privação no acesso às aulas à Não__N/A__Sim__
quantas? _____

Medidas/Estratégias de Ensino complementares: Sim__Não__

Quais? _____

II – Análise Qualitativa

Tenha em consideração a apreciação que fez do período – confinamento – e avalie em matéria de dificuldades, disponibilidade e resultados, o que melhor descreve a sua experiência.

Disponibilidade

1- Classifique as seguintes afirmações numa escala de 1 a 5, na qual 1 representa **pouca disponibilidade** e 5 representa **total disponibilidade**. Para as seguintes afirmações deverá considerar a apreciação global da turma, quando aplicável.

Disponibilidade dos materiais físicos – computador, interface, internet, credências de acesso – para acesso às aulas – do professor

1__2__3__4__5__

Aulas

1 - Disponibilidade dos materiais físicos – computador, interface, internet, credências de acesso – para acesso às aulas – do aluno

1__2__3__4__5__

Apoio do Encarregado de Educação durante a aula

1__2__3__4__5__

Apoio do Encarregado de Educação após a aula

1__2__3__4__5__

Espaço físico para a frequência das aulas (professor)

1__2__3__4__5__

Espaço físico para a frequência das aulas (aluno)

1__2__3__4__5__

Dificuldade

2- Classifique as seguintes afirmações numa escala de 1 a 5, na qual 1 representa **nenhuma dificuldade** e 5 representa **muita dificuldade**. Para as seguintes afirmações deverá considerar a apreciação global da turma, quando aplicável.

Manuseio das plataformas digitais pelo professor

1__2__3__4__5__

e relativamente ao período de confinamento na 1ª vaga – datas – considera que a dificuldade no manuseio foi:

Dificuldade

Maior__Menor__Igual__N/A__

Manuseio das plataformas digitais pelos pais/encarregados

1__2__3__4__5__

e relativamente ao período de confinamento na 1ª vaga – datas – considera que a dificuldade no manuseio foi:

Maior__Menor__Igual__N/A__

Manuseio das plataformas digitais pelo aluno 1__2__3__4__5__

e relativamente ao período de confinamento na 1ª vaga – datas – considera que a dificuldade no manuseio foi:

Maior__Menor__Igual__N/A__

3- Para as seguintes questões considere 75% das aulas lecionadas, indique por favor qual é a % que melhor traduz a realidade da turma:

Assistem às aulas à distância:

__0% __Até 30% dos alunos__Entre 30-49%__Entre 50-69%__Entre 70%-89%__Entre 80-100%

Executam as tarefas propostas:

__0% __Até 30% dos alunos__Entre 30-49%__Entre 50-69%__Entre 70%-89%__Entre 80-100%

Executam com sucesso as tarefas:

__0% __Até 30% dos alunos__Entre 30-49%__Entre 50-69%__Entre 70%-89%__Entre 80-100%

Tem apoio familiar para executar as tarefas:

0% Até 30% dos alunos Entre 30-49% Entre 50-69% Entre 70%-89% Entre 80-100%

Adquiriram com sucesso os conteúdos lecionados:

0% Até 30% dos alunos Entre 30-49% Entre 50-69% Entre 70%-89% Entre 80-100%

Progrediram relativamente à última avaliação:

0% Até 30% dos alunos Entre 30-49% Entre 50-69% Entre 70%-89% Entre 80-100%

Necessitam de plano de recuperação das aprendizagens:

0% Até 30% dos alunos Entre 30-49% Entre 50-69% Entre 70%-89% Entre 80-100%

Segundo o seu horizonte de expectativas prevê que a taxa de retenção do ano letivo de 2020/2021, comparativamente ao ano letivo de 2019/2020, seja:

Maior Menor Igual N/A

APÊNDICE B

Lista das questões da Entrevista Semiestruturada

1. O que é ser professor?
2. Imagine o complexo vitamínico “professor”. Que qualidades contém?
3. Em que momento do exercício da sua função os seus alunos o(a) reconhecem como professor(a)?
4. Em qual das situações despende mais tempo: a refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos ou a sentir-se gratificado(a) com os resultados alcançados?
5. Como é reconhecido(a) na comunidade escolar?
6. Houve situações de conflito com os pais, no decorrer do E@D?
7. Que ganhos e perdas trouxe o E@D?
8. Como imagina a sala de aula do futuro?
9. Porque continuamos a insistir na disposição tradicional da sala de aula?
10. Como costuma abordar o currículo: prioriza a componente humana ou os conteúdos programáticos?