

# **PRÁTICAS DIGITAIS E MEDIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado

Ana Carla Louro Lopes Ferreira

Sob a orientação do Professor Doutor Pedro de Carvalho da Silva

Torres Novas, novembro, 2021

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

*A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exactamente porque é destruidora.*

Miguel Torga

## AGRADECIMENTOS

À direção da escola, que possibilitou a investigação. Uma escola que integro há 13 anos.

Aos colegas e aos alunos entrevistados, pela disponibilidade mesmo com os condicionalismos do teletrabalho.

Ao Rui e à Ana, pela partilha de experiências.

À Micaela, por todo o companheirismo ao longo deste mestrado.

À minha irmã Marina, fisicamente longe, mas sempre presente, pelas traduções e formatações.

Ao professor Pedro Silva, que muito admiro, pelo apoio, palavras (e pictogramas) de incentivo, orientação e esclarecimento de dúvidas.

A todos, o meu muito obrigada!

## RESUMO

A presente dissertação surge da curiosidade em investigar as práticas de mediação adotadas na Escola Profissional de Torres Novas, constituindo-se num estudo de caso de natureza interpretativa. Dado o panorama de pandemia em 2020 e 2021, que implicou a implementação da modalidade de ensino à distância, torna-se de especial interesse perceber as práticas implementadas neste âmbito que almejaram garantir a continuidade da relação entre os alunos, os professores e as famílias, com o correspondente sucesso dos discentes quanto à sua plena integração social. Neste sentido é abordada a mediação intercultural no contexto escolar e a escola é percecionada enquanto uma estrutura com cultura organizacional que deverá construir pontes interculturais entre os alunos, as famílias e a comunidade, o que implica a descentração da figura do professor, que constitui o primeiro mediador sociopedagógico numa escola. Assim, é necessário entender se a escola consegue lidar com a heterogeneidade dos seus alunos respondendo às diferentes necessidades que variam consoante a diversidade sociocultural, adotando estratégias diferenciadas e recorrendo a diferentes formas de comunicação que podem, simultaneamente, constituir estímulos motivacionais perante o formato de ensino à distância. Com efeito, o presente estudo situa-se num contexto de pandemia que rapidamente alterou a realidade social já anteriormente marcada pela aceleração “tecnológica, de mudança social e de ritmo de vida” (Rosa, 2013, citado por Vieira et al, 2019, p.7). Neste contexto pretendemos identificar e compreender as práticas digitais de mediação adotadas, atendendo às necessidades da sua população discente. Para tal, foram elegidas técnicas diversificadas na recolha da informação, designadamente, a observação direta e participante, o diário de bordo, a entrevista, o *focus group* e a análise documental. Os dados obtidos foram sujeitos a análise de conteúdo para uma maior inteligibilidade.

## PALAVRAS-CHAVE

DESIGUALDADE SOCIAL, ENSINO À DISTÂNCIA, MEDIAÇÃO, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, PICTOGRAFIA

## ABSTRACT

This dissertation arises from the curiosity to research about the mediation practices adopted at Escola Profissional de Torres Novas, as being a study case of an interpretative nature. Given the pandemic panorama of 2020 and 2021 that implied the implementation of the learning by distance model (using an e-learning and m-learning methodology), it is of special interest to understand the practices implemented in this area, which aimed to guarantee the continuity of the relationship between students, teachers and the families, with the corresponding students' success in terms of their full social integration. In this sense, intercultural mediation is addressed in the school context and the school is perceived as a structure with an organizational culture that should set intercultural links between students, families and the community, which implies the decentralization of the figure of the teacher, who constitutes the first socio-educational mediator in a school. Thus, it is necessary to understand whether the school is able to deal with the heterogeneity of its students by responding to different needs, which vary according to socio-cultural diversity, adopting different strategies and using different forms of communication that can simultaneously constitute motivational stimuli before the format of distance learning. In fact, the present study is located in a pandemic context that quickly changed the social reality that was previously marked by the “technological, of social change and pace of life” (Rosa, 2013, quoted by Vieira et al, 2019, p.7). In this context, we intend to identify and understand the digital mediation practices adopted, by meeting the needs of its student population. For this, diverse techniques were chosen in the collection of information, namely, direct and participant observation, the logbook, the interview, the focus group, and the documentary analysis. The collected data were subjected to content analysis for greater intelligibility.

## KEYWORDS

SOCIAL INEQUALITY, DISTANCE LEARNING, MEDIATION, INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES, PICTOGRAPHY

# Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
PALAVRAS-CHAVE.....	IV
DESIGUALDADE SOCIAL, ENSINO À DISTÂNCIA, MEDIAÇÃO, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, PICTOGRAFIA.....	IV
ABSTRACT.....	V
KEYWORDS.....	V
SOCIAL INEQUALITY, DISTANCE LEARNING, MEDIATION, INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES, PICTOGRAPHY.....	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	VIII
ABREVIATURAS.....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>3</b>
MEDIÇÃO INTERCULTURAL.....	5
MEDIÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA.....	8
ESCOLAS, FAMÍLIAS, TIC E MEDIAÇÃO.....	16
GERAÇÃO DIGITAL E O USO DAS TIC NO ENSINO À DISTÂNCIA.....	21
ENSINO À DISTÂNCIA.....	29
O USO DA PICTOGRAFIA COMO ELEMENTO DE MEDIAÇÃO.....	32
<b>2. PESQUISA EMPÍRICA.....</b>	<b>35</b>
METODOLOGIA: OPÇÕES E FUNDAMENTAÇÃO.....	36
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE TORRES NOVAS.....	39
<i>Contextualização histórico-geográfica.....</i>	<i>39</i>
<i>Enquadramento Legal.....</i>	<i>40</i>
<i>Oferta Formativa.....</i>	<i>41</i>
<i>Recursos Humanos.....</i>	<i>42</i>
<i>População Escolar.....</i>	<i>46</i>
<i>Transição de regimes de ensino na EPTN.....</i>	<i>48</i>
<i>Avaliação do 1º período de ensino à distância.....</i>	<i>51</i>
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	53
<i>Entrevista Exploratória.....</i>	<i>54</i>

<i>Entrevistas aos Docentes</i> .....	58
<i>Focus Group</i> .....	66
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>71</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>75</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>82</b>
APÊNDICE 1: GUIÃO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA À DIRETORA PEDAGÓGICA DA EPTN.....	83
APÊNDICE 2: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA.....	84
APÊNDICE 3: GUIÃO DE ENTREVISTA A PROFESSORES DA EPTN.....	92
APÊNDICE 4: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P1.....	93
APÊNDICE 5: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P2.....	99
APÊNDICE 6: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P3.....	106
APÊNDICE 7: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P4.....	114
APÊNDICE 8: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P5.....	119
APÊNDICE 9: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P6.....	130
APÊNDICE 10: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P7.....	138
APÊNDICE 11: GUIÃO DE ENTREVISTA AO FOCUS GROUP.....	147
APÊNDICE 12: TRANSCRIÇÃO DE FOCUS GROUP.....	148
APÊNDICE 13: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	161
APÊNDICE 14: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - DP.....	162
APÊNDICE 15: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - OETS E PROFESSORES.....	167
APÊNDICE 16: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - FOCUS GROUP.....	196
APÊNDICE 17: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - DIÁRIO DE CAMPO.....	206
APÊNDICE 18: COMPLEMENTO À ENTREVISTA - PROFESSORES.....	214
APÊNDICE 19: OFÍCIO (CORRESPONDÊNCIA) - EPTN.....	217

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Organigrama da EPTN.....	44
Figura 2: Tópicos e subtópicos da análise de conteúdo.....	54

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 : Repartição da oferta formativa da EPTN para jovens, por anos letivos, cursos e número de alunos por turma nos últimos três anos.....	42
Tabela 2 : Repartição dos Recursos Humanos.....	43
Tabela 3 : Identificação dos projetos/programas curriculares.....	46
Tabela 4 : Repartição dos discentes por género e área de formação.....	47

## ABREVIATURAS

**ACIS** - Associação dos Comerciantes Retalhistas dos Concelhos de Torres Novas, Entroncamento, Alcanena e Golegã

**ATEP** – Associação Torrejana de Ensino Profissional

**AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem

**CCP** – Certificado de Competências Pedagógicas

**CEFs** – Cursos de Educação e Formação

**CIMT** - Comunidade Interadministrativa do Médio Tejo

**E@D** – Ensino à Distância

**EE** - Encarregado de Educação

**EMAEI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**EPTN** – Escola Profissional de Torres Novas

**EQAVET** - European Quality Assurance in Vocational Education and Training

**NERSANT** - Núcleo Empresarial da Região de Santarém

**OET** – Orientador Educativo de Turma

**PECD** – Projeto de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento

**SMS** – Short Message Service

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

**UE** – União Europeia

## INTRODUÇÃO

Recorrendo à “alegoria da caverna”, de Platão, deparamo-nos com a distinção entre o senso comum (que nos acorrenta ao saber aparente e acrítico) e o verdadeiro conhecimento, que só se alcança com esforço e ousadia, equivalendo a “sair da caverna” e a contemplar a “luz do sol” (o conhecimento). Metaforicamente a “escola” pode ser vista como a “caverna” (uma entidade formadora e “enformadora” de conteúdos, que não permite “sair da caixa”, ou seja, ser diferente - sem que se atribua rótulos); as “sombras” constituem o currículo e, dependendo do seu grau de flexibilidade, podem limitar a transmissão de conhecimentos. Mas também podem, potencialmente, consistir na “luz do sol” quando permitem transformar e evoluir, para além de constituírem o conhecimento formal (que nem sempre responde a todas as necessidades individuais de literacia, ou seja, que proporcionem a plena integração social).

À escola é esperado que facilite a saída da “caverna” através das “aprendizagens fundamentais” do aluno, descritas pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI; porém, ao sistema educativo, que dificilmente tem acompanhado a evolução social, exigem-se respostas exequíveis e imediatas, dada a incerteza e as desigualdades sociais perante as consequências da atual pandemia. Com efeito, embora nos deparemos com as diretrizes de uma *escola inclusiva*, que se alicerça no respeito pela diferença e pela plenitude do sucesso da integração social, que pretende fomentar a autonomização e a construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre o que nos rodeia, falta concretizar estas ideias.

A escola é parcialmente o reflexo da sociedade em que insere, pois a cultura é sustentada por esta entidade de referência no âmbito da socialização. Porém, hoje, perante a complexidade social e os seus desafios, urge atualizar conteúdos bem como estratégias que permitam uma pedagogia diferenciada e funcional para que se consiga alcançar uma cultura de convivência e de educação para a paz (Jares, 2007; Torremorell, 2008; Vasconcelos, 2019), alterando mentalidades. Platão aponta para que é preciso sair da caverna e que não devemos contentar-nos com o que nos é dado de bandeja, com as sombras, com o comodismo, com a simples opinião de outrem e com a falta de oportunidades. É necessário que se pratique para que se alcance a educação inclusiva nas escolas, numa lógica de equidade, dada a diversidade sociocultural e rompendo com os clichés da aludida “normalidade” de Miguel Torga.

A presente dissertação debruça-se sobre o cruzamento de práticas digitais com práticas de mediação no contexto de uma escola profissional em tempos de pandemia e com a correspondente e súbita necessidade do recurso a um ensino parcial ou totalmente à distância<sup>1</sup>. Neste contexto, pretende-se investigar as eventuais práticas digitais e de mediação visando a motivação para a aprendizagem, o sucesso académico e a plena integração social de todos os alunos, procurando caracterizar a escola (incluindo a diversidade sociocultural dos seus discentes); identificar e caracterizar as práticas digitais e de mediação implementadas à distância; compreender o ponto de vista dos alunos e dos professores sobre as referidas práticas, bem como até que ponto correspondem a uma forma de mediação sociopedagógica.

O enquadramento teórico desta investigação procura aprofundar os conceitos de mediação intercultural, mediação em contexto escolar e de mediação sociopedagógica; explicitar o uso das TIC na escola, enquadrando-as na respetiva fase de evolução tecnológica; caracterizar a atual geração digital; descrever os fatores inerentes às desigualdades sociais na escola; e identificar a prática da pictografia, enquanto potencial elemento de mediação.

Ao nível das técnicas de investigação social, nomeadamente quanto a recolha e registo de informação, foram selecionados a observação direta e participante, o diário de bordo, a entrevista, o *focus group*, e a análise documental. O objeto de estudo parte da caracterização de práticas digitais e de mediação na sequência do confinamento provocado pela pandemia Covid-19, perante a necessidade de ensino à distância e a diversidade sociocultural dos discentes de uma escola profissional da zona de Lisboa e Vale do Tejo.

---

<sup>1</sup> Em muitos documentos, incluindo oficiais, esta modalidade é designada por “Ensino a Distância”, sendo ainda usadas as siglas EaD ou E@D, entre outras. Tendo encontrado justificações para as várias designações, a opção recaiu sobre a expressão adotada oficialmente nos documentos da EPTN: “Ensino à Distância”.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A presente investigação surge do interesse em investigar as práticas digitais e de mediação de uma escola profissional em tempos de pandemia, devido à necessidade de recurso a um ensino parcial ou totalmente à distância.

Neste contexto importa referir que a escola é um espaço privilegiado para formar para a convivência (Vieira, 2017). Com efeito, numa ótica de respeito e de aprender a conviver com a diferença que nos distingue em sociedade (Jares, 2007), a escola constitui um dos espaços privilegiados para a aprendizagem da educação (cultura), emergindo a importância da mediação sociopedagógica primordialmente praticada pela figura do professor (Vieira, 2011; Silva, 2014). Este trabalho sociopedagógico permite contribuir para a integração social dos alunos e é realizado tendo em conta as suas histórias de vida, a formação dos docentes e o seu nível de socialização, bem como a utilização das referidas pedagogias diferenciadas (Vieira, 2011). Neste sentido, e conforme expõem Silva e Machado (2009, citados por Amado & Vieira, 2016, p. 89), o papel do mediador passa por “mobilizar todas as formas processuais para favorecer a comunicação entre as partes, a sua intercompreensão”. Nesta ótica, o presente objeto de estudo salienta, por um lado, a relevância da proximidade e da afetividade com os alunos, facilitando a compreensão e a promoção do “sucesso escolar de todos os alunos, encontrando processos de comunicação intercultural e de inclusão (...)” (Vieira & Vieira, 2017, p. 39), e, por outro, a importância da integração escolar nas suas múltiplas vertentes (Zenhas, Rocha & Silva, 2019).

De facto, a escola tem estado mais preparada para lidar com a homogeneidade ao invés da heterogeneidade e, conforme aprofundado nos seguintes subcapítulos, pode levar à exclusão de alunos que não se encaixam no modelo escolar pré-definido. Uma geração de alunos rotulada por Marc Prensky (2001) como “nativos digitais”, caracterizada segundo Mariano Enguita e Susana Cupeiro (2016) pelas oportunidades tecnologicamente (e financeira e academicamente) desiguais, e divergindo na acessibilidade consoante os graus de literacia digital e dos próprios contextos sociais e familiares (Silva, Diogo, Coelho, Fernandes & Viana, 2015).

Tendo em conta a atualidade, e conforme explicam Isabel Ferreira e Pedro Silva (2019), é imprescindível que a ação do professor inclua, por meio do trabalho em rede (no

presente estudo, particularmente entre professores e alunos), a escuta ativa e a orientação para um “percurso comum de construção”, implicando o conhecimento necessário para dar resposta às diferentes necessidades dos seus discentes. De acordo com Silva (2003), quando Bourdieu afirmava que a escola discrimina ao tratar todos por igual chamava a atenção para que, na prática, ela não é igual para todos, remetendo então para o conceito de *capital cultural* em termos de importância para o percurso escolar, o que continua a ser válido nos dias de hoje, incluindo os de pandemia. Com efeito, o ensino à distância pressupõe recursos materiais (internet e computador, tablete ou telemóvel), para além da literacia para a sua utilização e a supervisão por parte das famílias, reforçando a mediação entre a escola e o lar (Vieira, 2017).

A análise do conceito de ensino à distância (Chaves, 1999, citado por Nascimento, 2019) remete para a separação física entre o docente e os discentes, porém, dando ênfase ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de aprendizagem. Contudo, atualmente evidencia-se mais a questão do espaço, sendo esta torneada pelo uso dessas tecnologias que possibilitam a transmissão de conteúdos e a comunicação (direta e indireta).

Numa sociedade amplamente marcada pela globalização, as tecnologias apresentam benefícios, passando pelo recurso a atividades interativas, possibilitando a comunicação, motivando os alunos e fomentando a ligação entre escolas e famílias. Porém, nem todos possuem esses recursos materiais e apenas o conhecimento do grupo com que se trabalha permite ajustar os interesses às necessidades, bem como melhorar as competências interculturais (Vieira, 2017). Por outro lado, o acesso aos recursos materiais, concretamente às TIC, não garante, só por si, um uso socialmente equitativo. O capital cultural dos alunos e suas famílias, incluindo as práticas de mediação destas, fazem também a diferença (Almeida, Alves & Delicado, 2011; Silva & Diogo, 2014; Almeida, Delicado, Alves, Carvalho & Carvalho, 2015; Silva, Diogo, Coelho, Fernandes & Viana, 2015; Diogo, Silva & Viana, 2018).

Efetivamente, o sucesso académico passa pelo grau de integração na sociedade, evidenciando-se que mediar tensões e lidar com a diversidade de forma inclusiva, sem gerar desigualdade, constitui um desafio para a concretização de uma “escola para todos”. Todavia, a cultura escolar continua a definir-se como “letrada, urbana e de classe média” (Silva, 2014), ou seja, continua a privilegiar um conjunto de códigos

sociolinguísticos que não existem em todos os grupos sociais, e o aluno, ao enquadrar-se numa cultura mais letrada, ou por possuir um capital cultural mais vasto, faz toda a diferença para a sua inclusão social. Neste sentido e no âmbito do ensino à distância, atendendo à diversidade social e cultural dos discentes e ao desenvolvimento de práticas curriculares e sociais justas, assentes numa “lógica de equidade e inclusão” defendida por Américo Peres (2016), ressalta a importância da análise das práticas digitais e de mediação direcionadas aos alunos dos cursos profissionais da Escola Profissional de Torres Novas.

## MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Analisando a citação de Miguel Torga e à luz do artigo de Ana Vieira (2012), a normalidade representa a ideologia da cultura dominante face às expectativas e aos estereótipos sociais; porém é necessário ter em conta que a cultura apresenta uma base estável, embora seja dinâmica, renovando-se e alterando-se pelos próprios atores sociais. Com efeito, todos nós apresentamos características que nos definem e nos distinguem em sociedade. Assim, todas as diferenças religiosas, as deficiências, as diferenças étnicas, a idade, a divergência de opiniões ou todas as condições sociais e culturais que nos identificam são, em muitas ocasiões, alvo de preconceitos, juízos de valor ou de discriminação em interação social, originando tensões sociais.

Importa salientar que estas tensões sociais “são o desencontro cultural entre os diferentes que habitam um mesmo mundo” (Vieira, 2012), seja na escola ou na família (que se complementam na aprendizagem da educação/cultura) ou em sociedade; são estas tensões que nos permitem evoluir e transformar acrescentando um pouco do outro em nós: “(...) o pensamento avança pela divergência, discussão e diálogo” (Vieira, 2012). Trata-se de aprender a “conviver com a diferença” (Jares, 2007) e para a “paz social”, num sentido de “hospitalidade”, ou seja, de “abertura, cortesia, dádiva e disponibilidade para interromper a esfera do familiar e do conhecido (...) oportunidade pessoal de enriquecimento e aprendizagem” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 74), associada a “comensalidade/frugalidade” porque as “nossas vidas têm necessariamente de se tornar mais sóbrias, mais simples. (...) educar para consumirmos menos e para consumir menos e melhor” (Vasconcelos, 2019, p. 19), apostando no “bem comum”, pois habitamos todos o mesmo mundo. Neste sentido, é necessário que se pratique uma cultura de convivência na perspetiva da inclusão social que implica a mediação perante

um contexto de diversidade cultural: “Temos de aprender a pensar de forma mais relacional e não nos casos/pessoas como coisas descontextualizadas” (Vieira, 2012). Os problemas resultantes das tensões sociais, ou seja, dos pequenos atritos que podem gerar conflitos, remetem para a interpretação que fazemos delas, pois “(...) fazem parte da normalidade da vida” (Vieira, 2012), sendo a natureza social do ser humano e o que nos identifica o que os gera, particularmente quando a diferença com o outro nos causa transtorno.

Segundo Torremorell (2008), a mediação intercultural pretende contribuir para a tão desejada coesão social, incluindo todas as partes envolvidas num determinado conflito, promovendo a compreensão, aceitando várias versões da realidade, defendendo a pluralidade e fomentando a livre tomada de decisões. Desta forma, contribui para a participação ativa e democrática de todos na sociedade e deve ser entendida como uma estratégia de construção de “pontes interculturais” entre pessoas e interpretações da realidade, constituindo uma travessia intercultural. Trata-se da “hermenêutica diatópica” descrita por Boaventura de Sousa Santos (1995, 1997, citado por Silva, 2003), facilitando o diálogo entre culturas e que, no contexto escolar, abarca toda a interculturalidade vivida na escola, formando um espaço de transferência de culturas, de conhecimentos e de informação através de um processo de mediação. Esta visão ambiciona a compreensão do aluno no seu todo, motivando a transformação e, por sua vez, a reconstrução da escola para uma educação de convivência e de compreensão (Vieira, 2011). Isto implica a construção de um “terceiro instruído” (Michel Serres, 1993, citado por Vieira, 2013, p. 121), perante novas práticas sociais que facilitem o entendimento, a intercompreensão e a aproximação intercultural. Para Maria Torremorell (2008) “(...) «o terceiro» refere-se ao mediador como pessoa, ou à equipa que assume a função de ponte, ligação ou catalisador dos processos de mediação” (Vieira & Vieira, 2016, p. 30).

De acordo com Vieira (2014), a mediação intercultural pode seguir uma diretriz, fundamentalmente, mais resolutiva ou mais preventiva. Tradicionalmente, a mediação é percecionada como uma “ortopedia social”, de função mais paliativa (Foucault, 1977, citado por Vieira, 2013, p. 97; Correia e Caramelo, 2003, citados por Vieira, 2014, p. 110; Silva et al., 2010, p. 81), enquanto uma perspetiva crítica aponta para uma intervenção transformadora que visa evitar que o conflito social seja reduzido a um mero obstáculo comunicacional, o que implica ter em conta as desigualdades sociais, as

quais proporcionam diferentes oportunidades de vida, daí a mediação constituir também uma mediação sociocultural.

Seguindo a proposta de Cohen-Emerique (1997, citado por Vieira & Vieira, 2016, p. 50), a mediação pode distinguir-se em três modalidades: por possuir um carácter preventivo, procurando “facilitar a aproximação, a comunicação e a compreensão entre pessoas, grupos e comunidades com códigos culturais diferentes”; por uma visão reabilitadora, intervindo “na regulação e resolução de tensões e conflitos interculturais”; ou por uma dimensão transformadora, partilhada por Jares (2007, citado por Vieira & Vieira, 2016, p.50), que implica “a abertura de um processo criador que supere normas, costumes e pontos de vista particulares (...) pretendendo alcançar a cultura de convivência”. Neste âmbito, para Almeida (2009, referenciado por Vieira & Vieira, 2016), a mediação promove, igualmente, a construção de laços sociais, bem como uma nova abordagem no processo de inclusão sendo posta em prática no âmbito social e cultural. Assim, reforça-se a ideia de que é desenvolvida com base no respeito pela diferença que nos distingue em sociedade.

De acordo com Giménez (2001, 2010, citado por Vieira & Vieira, 2016), a mediação intercultural insere-se na mediação em geral, mas apresenta como especificidade o facto de se interessar pelo processo mediador, bem como pela aplicação dos modelos gerais da mediação em contextos que apresentam uma acentuada multiculturalidade, rompendo com o culturalismo. Neste âmbito, o mediador intercultural deverá: ser empático, entendendo o mundo cultural de cada parte envolvida segundo as diferentes interpretações; optar pela multiparcialidade (Torremorell, 2008, p. 85), ou seja, tomar o partido por todos, pois não lhe permite aceder a uma neutralidade axiológica; facilitar a comunicação entre as pessoas; promover o acesso a serviços públicos e privados; auxiliar na relação dos agentes sociais com as minorias étnicas; fomentar uma cidadania multicultural; e, ainda, potenciar a participação social e comunitária. Neste contexto, quando se está perante uma mediação entre diferentes valores culturais, o profissional de intervenção social assume-se como um mediador intercultural entre os grupos sociais e as entidades públicas e privadas, com o intuito de concretizar os direitos e os interesses das partes envolvidas num conflito. Assim, a finalidade do processo de mediação consiste na autonomização e capacitação, ou seja, no *empowerment* desses grupos sociais (Vieira & Vieira, 2016). E não nos esqueçamos que a própria relação entre culturas constitui uma relação social onde diferença e desigualdade se cruzam:

neste sentido, toda a mediação intercultural constitui também uma mediação sociocultural (Silva, 2014).

Segundo Torremorel, “O facto de seguirmos os valores da mediação afasta-nos, forçosamente, da sua visão mais instrumentalizada - que gira à volta do conflito e da sua solução - e o discurso reordena-se à volta de um novo horizonte sociocultural no qual as relações interpessoais são fonte constante de aprendizagem e de construção de significações sociais partilhadas.” (Torremorell, 2008, p. 70). A autora distingue os seguintes níveis de objetivos de acordo com a dimensão abordada: a mediação como formação integral, ou seja, *intrapessoal*; a mediação como processo impulsionador da convivência, consistindo na *interpessoal*; a mediação como forma de coesão social, formando a dimensão *intragrupal*; a mediação como meio de conexão com outros grupos, compondo a *intergrupal*; e a mediação como cultura, abrangendo a dimensão *social*.

Entre outros autores, Ricardo Vieira e Ana Vieira (2016) defendem que o trabalho social do mediador intercultural pode ser desenvolvido em qualquer área da intervenção social, podendo assumir as vertentes comunitária, familiar, sociopedagógica, laboral e jurídica, entre outras. Com efeito, a mediação é muito mais do que uma mera resolução de conflitos. Pretende alcançar uma mudança através da construção de canais de diálogo, da prática da “escuta ativa” e da capacitação para a participação ativa na sociedade de cidadãos que, por norma, tendem a não exercer os seus direitos e deveres.

## MEDIAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR E MEDIAÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA

O enfoque sobre a exclusão social no sistema educativo continua em debate no século XXI, a par da democratização do ensino que deveria ajudar a construir uma sociedade “livre, igual e fraterna”, postulada, em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vários autores afirmaram que seria urgente um projeto de escola que respondesse às reais necessidades e interesses dos alunos, laborando a diversidade cultural e visando a construção de programas interativos entre as diferentes áreas de estudo e a construção de modelos de avaliação adequados a cada um. E, efetivamente, para a escola não ser conotada como uma realidade menos desejada, continua a impor-se a necessidade de valorizar o indivíduo e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social, com vista à sua plena integração social. Ora, hoje defende-se o

conceito de uma “escola inclusiva” (presente no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho), que envolve estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas e verifica-se a necessidade de mediação nas escolas, direcionada à resolução de conflitos e à construção de ações democráticas, entre as quais o respeito pela diversidade sociocultural, reconhecendo a importância da interculturalidade (Vieira, 2013; Silva, 2003).

Com efeito, a “escola para todos”, aclamada desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990, UNESCO), diversificou os discentes e passou a exigir outras respostas com vista à inclusão social. A mudança gerada pela globalização, pela constante evolução social e tecnológica e, mais recentemente, pelo aumento da escolaridade obrigatória em Portugal (desde 2009, para o 12º ano de escolaridade) e atual legislação que promove a educação inclusiva, exige que o processo educativo envolva cada vez mais o diálogo e a participação ativa. Por um lado, a partir dos anos 80, com o aumento da população escolar e com a proposta de vias educativas alternativas e profissionalizantes, assistiu-se ao ingresso de um corpo docente diversificado que nessa altura encontrou no ensino a empregabilidade que necessitava (Alves, 2008); por outro lado, o aparecimento dos novos atores sociais no corpo discente traduziu-se no aumento da diversidade cultural endógena (população lusa) e exógena (imigrantes e minorias étnicas) (Silva, 2003), coincidindo com a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em 1996, uma resposta visando grupos socialmente desfavorecidos. Este facto evidenciou a necessidade de trabalho colaborativo e de mediação social ou socioeducativa, caracterizada por ser “(...) aquela que ocorre na fronteira entre a escola, a comunidade e a família, prosseguindo a finalidade de contribuir para o sucesso educativo dos alunos em situação de dificuldades escolares” (Freire, 2010, citada por Simões, 2016, p. 23). Nesta perspetiva, para Américo Peres:

*Mais do que nunca, uma das principais funções do professor e de outros profissionais sociais e da educação é desenvolver estratégias sociopedagógicas que ajudem a formar a identidade pessoal e cultural dos alunos-cidadãos na sua relação com os outros, portanto, na interculturalidade da vida quotidiana, na escola e fora dela.* (Peres, 2016, p. 62).

Com efeito, a escola constitui (parcialmente) o reflexo de cada sociedade verificando-se cada vez mais a sua complexidade na intervenção com a diversidade étnica e cultural. Face a esta realidade, vários autores afirmam que todos os profissionais com funções de

mediação sociopedagógica devem dar primazia aos “(...) processos de encontro, acolhimento, relação, comunicação, interação e aprendizagem”, que “exigem descentração e abertura ao outro como condição da afirmação do eu, contribuindo para a construção de uma sociedade educativa aberta à interculturalidade com igualdade de oportunidades e com oportunidades de igualdade para todas e todos” (Peres, 2016, p. 57) por meio de práticas justas quer ao nível curricular como ao nível social, ou seja, numa ótica de equidade e de inclusão no processo de educação e de formação integral dos alunos. Efetivamente, a capacidade de descentração permite afastar-nos de nós mesmos para podermos identificar os nossos próprios quadros de referência e representações sociais, alcançando um certo distanciamento do *self*, reduzindo o etnocentrismo do interventor, e estando “dentro e fora para mediar e intervir” (Vieira et al, 2018, p.7). Neste sentido, os professores devem olhar para os alunos através de outro paradigma e estar predispostos à mudança originada pela constante evolução social que altera os problemas sociais exigindo a aprendizagem de novas abordagens e a atualização de saberes. Conforme refere Vieira (2013), o processo de ensino-aprendizagem realiza-se por meio da interação e um dos aspetos essenciais no desempenho das funções relacionais é a capacidade de autorreflexão, pois em interação o ambiente que se gera depende muito de nós, do modo como nos dirigimos aos outros que pode originar “mal-entendidos” e conflitos que, ao contrário das “tensões sociais” naturais e saudáveis ao ser humano em interação, podem ser evitados e desconstruídos. É inevitável repensar o papel da escola com vista à aprendizagem da convivência (Jares, 2007), ou seja, assumindo a diferença como um fator enriquecedor. Com efeito, a *pedagogia da convivência*, defendida por Jares (2007), caracteriza-se

*(...) como uma prática educadora que estabelece pontes entre as partes e, ao mesmo tempo, cria relações humanas solidárias. Esta pedagogia aposta na criação de espaços e tempos de reflexão sobre os problemas da condição humana, bem como na afirmação da hospitalidade e no respeito pela alteridade dos seres humanos. (Peres, 2010, p. 18, citado por Peres, 2016, p. 63).*

É neste sentido que Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 30) explica que a cidadania, que assenta na defesa dos direitos humanos, constrói-se na relação entre igualdade e diferença, pelo que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Uma visão partilhada por Peres (2016, p. 69), pois “não podemos, porém, ser indiferentes à diferença”. Assim, construindo pontes interculturais entre a

escola e a sociedade, o *trabalho em rede* consiste no rumo a percorrer, pois a *escola para todos* transformou os problemas sociais, resultantes das atuais situações de vulnerabilidade e de exclusão social, em problemas escolares, o que implicou que se reformule as funções dos professores, abrangendo a perspectiva do trabalho social: “sem educação intercultural, ancorada na mediação sociopedagógica, a sociedade não consegue alcançar o que se espera dela no século XXI: redes de colaboração e inclusão, equidade e convivência pacífica” (Peres, 2016, p. 69).

Neste sentido, e de acordo com Almeida (2009), as funções do *mediador sócio-escolar* implicam a abrangência de determinados conceitos, como as representações e as identidades sociais. Ainda segundo este autor,

*O conhecimento das condições de socialização dos alunos (modos de vida, práticas sociais e culturais, motivações e necessidades destes e respetivas famílias) é condição necessária para a execução de práticas pedagógicas que assumem como missão a alteração daquilo a que Bourdieu designa de “causalidade do provável”, destino finalisticamente experimentado e repetido de geração em geração.* (Almeida, 2009, p. 25).

Sendo a identidade associada à cidadania preconizada pelo Estado-Nação, assente em deveres e direitos sociais, Almeida coloca em causa a universalidade da igualdade desses direitos que subjazem ao respeito pela interculturalidade, constituindo a escola uma das pedras basilares da “criação e desenvolvimento dos Estados-Nação europeus e, no caso português, do Estado laico e monárquico, primeiro, e laico, republicano e multiétnico, depois, cujas funções manifestas se identificavam, essencialmente com a instrução e a socialização” (Silva, 2003, p. 60).

De acordo com Morgado e Oliveira (citados por Silva *et al.*, 2010, p. 81), a mediação em contexto escolar deve assentar numa “intervenção organizacional ao nível dos conflitos existentes na escola: relação entre professores/direção, relação entre professores/professores, relação entre professores/alunos, relação entre professores/pais; bem como no contexto de sala de aula: relação professores/alunos, relação dos alunos entre si e relação professores/pais”. Para Almeida (2009, p. 31), neste sentido e para a escola se tornar verdadeiramente inclusiva, deve facultar o “acompanhamento pessoal dos alunos (...)” e tendo em conta os seus contextos sociais e de vida. Ora, conforme defende Pedro Silva (2014), entre outros autores, emerge a importância da mediação sociopedagógica sendo primordialmente praticada pela figura do professor; e as funções dos docentes implicam o trabalho em rede (entre alunos, professores e famílias), sendo

imprescindível o conhecimento das necessidades dos alunos na orientação de percursos que fomentem a inclusão social de todos (Ferreira & Silva, 2019). Contudo, dada a crescente polivalência exigida aos professores (uma pluralidade de tarefas que podem gerar o “mal-estar docente”, explorado por Esteve, citado por Vieira, em 2013, p. 59), a burocratização do trabalho com que se deparam e a sua formação inicial que parece continuar a não responder aos desafios de uma *escola para todos* - e não, simplesmente, numa ótica de *todos para a escola* - a solução pode passar pelo recrutamento de profissionais especializados, ou seja, “a introdução de tradutores” que possam estabelecer pontes (Almeida, 2009, p. 12). E “Qualquer tradução implica um vai e vem entre sentidos de diferentes margens linguístico-culturais” (Vieira & Vieira, 2016, p. 27).

No que concerne à multiplicidade de tarefas desempenhadas pelos docentes e abordando, particularmente, a figura do diretor de turma (equivalente ao OET, no ensino profissional), Vieira (2013, p. 45) explica:

*Quando se trata dum director de turma, aí a necessidade dessa predisposição e capacidade de acumulação de papéis sociais e de responsabilidades várias é ainda mais notória. (...) A questão não é apenas de ter tempo ou não, de ter ou não créditos atribuídos para o desempenho de tais tarefas. Há, evidentemente, questões objectivas de temporalidade e de condições logísticas, da preparação para o desempenho de determinadas funções, através de cursos de formação contínua ou outros, mas, há, também, as dimensões subjectivas que dizem respeito à disponibilidade mental e ao habitus não escolástico (Bourdieu, 1997) que não está incorporado nas “mentes culturais” (Iturra, 1990a e b) de todos os professores.*

Face ao exposto, muitos professores afirmam que o trabalho de mediação também abrange o tempo não letivo, ou seja, períodos que não controlam, sendo complexa, ou até inexecuável, a construção de uma ponte intercultural, particularmente entre a escola e a família face ao volume de trabalho constituído por tarefas burocráticas para além das pedagógicas. Contudo, segundo Perrenoud (2000, citado por Vieira, 2013, p. 59), a resposta passa por uma “diferenciação intencional positiva” que permita atenuar as desigualdades e reconhecer o seu carácter enriquecedor. Conforme exposto por Vieira (2013), o recurso às “pedagogias diferenciadas” tanto garante o acesso à “cultura base comum”, como permite formas de aprendizagem alternativas e à medida de cada um, evidenciando-se que “mediar tensões, resolver conflitos, lidar com a diversidade na escola, de forma inclusiva, sem gerar desigualdade, é hoje ponto fundamental para a concretização de uma «escola para todos»” (Vieira, 2013, p. 60).

Para Armanda Zenhas (2006, p.49) o diretor de turma deve ter em conta “a articulação entre os professores da turma, os alunos e os EEs e a articulação das actividades da turma com os EEs, promovendo a sua participação.”, o que implica a capacidade de comunicação, de relacionamento interpessoal, e de empatia para com os alunos, entre outras. Zenhas (2006) remete para a importância do modelo do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1987), reflete os condicionalismos dos diversos contextos em que nos movimentamos; e alerta para a teoria da sobreposição de esferas de Epstein (1998), que contempla a teoria anterior e destaca a influência das esferas que integramos (representando a família, a escola e a comunidade).

Podemos concluir que, visando uma educação transformadora, é necessário que a escola se constitua também num processo mediador e de mediação entre diferentes pessoas, culturas e conhecimentos. Para tal, é necessário que se procurem estratégias de abordagem das tensões sociais daí desencadeadas e que não raras vezes se transformam em indisciplina ou na exclusão de muitos alunos no acesso à cultura dominante no Estado-Nação. Para se evitar esta “patologização da diferença” (Vieira, 2013, p. 60), originada por uma interpretação da diversidade cultural na escola contemporânea, estreitamente ligada às práticas escolares hegemónicas e aos seus efeitos homogeneizadores, surge a necessidade da presença do mediador no sistema educativo e formativo:

*É neste contexto que emerge a figura do mediador sócio-cultural que, no caso português tem sido mais frequentemente associado à necessidade de facilitar a interação comunicacional entre a escola e as minorias étnicas mais distantes da cultura da escola (populações ciganas e de origem africana, por exemplo). (Almeida, 2009, p. 12)*

Devendo a educação constituir-se como um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e de favorecimento da justiça social, desenvolvendo práticas curriculares e sociais justas, assentes na “lógica de equidade e inclusão” de Américo Peres (2016), a escola deverá, nesse sentido, assumir-se como um espaço de legitimação e reforço dos valores constituintes do Estado; este que, não obstante, é hoje também cada vez mais multicultural. Assim, "A escola de hoje tem, neste sentido, de procurar vias de tradução intercultural (Vieira, 2009a e b) pois não só reconstrói sistemas cognitivos como, também, opera ao nível dos processos identitários pessoais e grupais" (Vieira, 2011, p. 181). A mediação segue, assim, a par da educação e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Só desta forma, ao nível da mediação sociopedagógica, o acompanhamento dos alunos assume o ponto de partida na intervenção formativa, que se dirige particularmente aos grupos sociais mais desfavorecidos, e que se traduz sob a forma de mediação entre o aluno, a educação, a família e a comunidade, numa abordagem de intervenção centrada no aluno. "Esse acompanhamento concretiza-se de um modo particularmente significativo no âmbito da mediação sociocultural" (Almeida, 2009, p. 36), uma vez que a escola possui um papel fundamental como instituição mediadora, no sentido de promover e favorecer não apenas o acesso e sucesso escolar desses alunos, através da facilitação dos processos de inclusão no seu interior, mas também pela necessidade de procurar a sua inclusão social. Conforme expõem Silva e Machado (2009, citados por Amado & Vieira, 2016, p. 89), o papel do mediador passa por "mobilizar todas as formas processuais para favorecer a comunicação entre as partes, a sua intercompreensão", facilitando a proximidade e utilizando "(...) os meios adequados, enfatizando as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo" (Morgado & Oliveira, 2009, citados por Amado & Vieira, 2016, p. 89).

No que concerne ao reconhecimento desta prática, Ricardo Vieira (2011, p. 182) expõe a crescente visibilidade da mediação na escola:

*É hoje vulgar ouvirmos falar de mediação. De mediação familiar, de mediação de conflitos, de mediação de seguros, de mediação laboral, de mediação intercultural, entre outras. A mediação escolar, mediação sociocultural em contexto escolar, mediação sociopedagógica, são, também, parte, cada vez mais, dos discursos dos professores e educadores, das intenções de alguns projetos educativos (Caride, 2005). Inclusivamente, há mesmo pós-graduações, mestrados, e algumas unidades curriculares optativas ou obrigatórias em licenciaturas da área das ciências sociais e humanas que expressam esta intenção ou incluem esta matéria nos seus currículos. Há também cursos pós-secundários, cursos profissionais e outros, não associados a qualquer grau académico que preparam para o exercício da mediação.*

De acordo com Vieira (2011), a mediação sociopedagógica pode, para além dos professores, ser desempenhada por vários profissionais da área social. Pretende-se, assim, que o projeto educativo não seja apenas um documento, mas uma verdadeira orientação de referência para um determinado território educativo, ou seja, ajustado às necessidades da comunidade a que se destina. Assim, para dar resposta aos problemas sociais na escola e fomentar potencialidades, são concebidas e implementadas medidas de acordo com os valores e especificidades do contexto (Vieira, 2013).

Conforme já referimos, no trabalho conjunto que se pretende, são, muitas vezes, geradas tensões sociais, e a mediação sociopedagógica, conceito que deriva do encontro das ciências sociais com as ciências da educação, pode assumir particular importância, na medida em que é entendida como promotora dos laços sociais entre pessoas, instituições e a comunidade, seja numa lógica de reforço ou de criação da coesão social (Vieira, 2013). “Deste ponto de vista, recusa-se a ideia da escola isolada da vida social (Almeida, 2010), e advoga-se a necessidade de formação inter/multicultural, de mediação sociopedagógica (Vieira e Vieira, 2006 e 2007) dos professores, de carácter estruturante, e não meramente de forma optativa (Peres, 1999)” (citado por Vieira, 2011, p. 183). Em suma, os programas curriculares deverão abranger conteúdos relacionados com a multiculturalidade e com a interculturalidade; e devem “operar sobre as próprias representações dos professores face às minorias étnicas e culturais” (Vieira, 2011, p. 183), constituindo parte da formação integral dos docentes e reduzindo os estereótipos e os preconceitos, mesmo que sejam praticados de modo inconsciente pelo professor perante a diferença (Bourdieu, 1989; Perrenoud, 1993, referenciados por Vieira, 2013, p. 58). Ora, é importante reforçar a ideia de que a escola deve ser percebida como um “microcosmos da sociedade” (Vieira, 2013), ou seja,

*um espaço e um tempo de interações entre pessoas diferentes na idade, no género, na cultura, na(s) língua(s) e dialetos, na religião, no conhecimento, um espaço de encontro e desencontro, que gera identificações, (des)identificações, paixões e tensões, que são parte da vida, do desenvolvimento humano e mola mestra da transformação do eu e do nós, de alunos e professores. (Vieira, 2013, p. 124)*

Com efeito, a escola pode estruturar o seu território educativo de forma especializada para desenvolver os diferentes tipos de mediação, sendo imprescindível reconhecer que os alunos têm a sua “mochila cultural” (Vieira, 2011, p. 186), constituída por todo o seu *background*, possuem histórias de vida, culturas específicas e vivem num determinado contexto social, divergindo em termos de capital cultural, social e económico. Ignorar esta realidade é alhearmo-nos à realidade em que vivemos. É neste sentido que a mediação sociopedagógica é também uma mediação sociocultural.

Reforçando a ideia de que a escola deve ser flexível e as suas funções não podem passar só pela instrução e pelo desenvolvimento cognitivo dos alunos, ela deve entender os conflitos e as tensões sociais geradas pelo confronto cultural e mediá-los, auxiliando na construção identitária dos alunos na sua relação com o outro. É crucial esta mudança de paradigma, que possibilita não olhar para o aluno como um problema, mas questionar

onde se pode melhorar na sua inclusão e facilitar o acesso à educação como se proporciona à escola. Esta mudança de posicionamento da escola, de deixar de olhar para o aluno como uma página em branco, passando-o a acolher, sem discriminar, consiste numa “prática que implica conhecimento antropológico e de mediação sociocultural” (Iturra, 1996, citado por Vieira, 2011, p. 185) ou a existência, por parte do professor, de uma sensibilidade sociológica e antropológica (Silva, 2003, 2014).

Neste sentido, podemos concluir que a mediação escolar ou sociopedagógica é não só sociocultural, como, idealmente, é intercultural. De outra forma estar-se-ia a construir uma escola abstraída da realidade, porque todos aprendemos a partir de uma base cultural e a mediação contribui para a união e participação social, sem colocar em causa a legitimidade da diversidade cultural. Pretende gerir as diferenças de uma forma não desigual, através de um trabalho de negociação, porque, conforme refere Vieira (2011, pp. 185-186), "a educação não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura, a transferência de conhecimento e a transferência de informação não são processos mecânicos, implicam um constante processo de mediação". Como tal, a mediação sociopedagógica surge como o caminho a percorrer a referida "escola para todos" (Vieira, 2011), onde a diferença não seja rotulada e contada negativamente, ou seja, como algo a formatar, mas sim aceite e respeitada, não apenas tolerada. Só assim se construirá o verdadeiro espaço de inclusão, assente na interculturalidade.

## ESCOLAS, FAMÍLIAS, TIC E MEDIAÇÃO

No âmbito dos possíveis equívocos gerados na “relação escola-família”, Pedro Silva (2003, 2014, 2015, 2016, 2019) defende a importância do reconhecimento de todas as culturas na sua singularidade e incompletude, desconstruindo e expondo a desigualdade das relações de poder estabelecidas entre a instituição escolar e as diferentes culturas de que provêm os alunos e suas famílias, ou seja, perante a diversidade cultural.

Aprofundando esta articulação entre a escola e a família, Pedro Silva (2003, 2019) explica que o etnocentrismo constitui um obstáculo à análise da realidade social para qualquer interventor social. Todos nós nascemos etnocêntricos e através de um processo de (re)construção da identidade vamos tornando-nos menos etnocêntricos. Trata-se de uma questão de “policulturalismo” (mantermos a nossa cultura de origem e

conhecermos outras), o que constitui a base da interculturalidade, a qual implica aceitar a incompletude de todas as culturas.

De acordo com o autor (Silva, 2003, p. 362), a diversidade cultural distingue-se entre endógena (população lusa) e exógena (migrantes e minorias étnicas) e está presente nas escolas: “Existe uma tensão potencial entre diversidade endógena e diversidade exógena, entre multiculturalismo endógeno e multiculturalismo exógeno. Uma tensão que requer atenção.” A grande maioria da sociedade portuguesa é culturalmente endógena, pelo que temos de ter em conta que a diversidade cultural não é sinónimo exclusivo de diversidade étnica ou de imigração. Quando falamos na relação entre a escola e a família estamos perante uma “relação armadilhada” e frequentemente “reprodutora de desigualdades sociais” (Silva, 2003) que se prendem com fatores associados à classe social, género e etnia, ou seja, estamos perante uma relação “estruturalmente desigual” (Silva, 2019, p. 9), o que se torna notório nas famílias oriundas de contextos populares (Silva et al., 2010): “(...) muitos dos alunos que provêm de meios socialmente desfavorecidos têm um sucesso escolar, em média, mais reduzido do que os alunos de meios socioculturalmente dominantes, porque, de facto, o esforço de adaptação à cultura escolar que lhes é exigido é muito maior” (Silva, 2019, p. 10).

Com efeito, as escolas funcionam numa base de igualdade formal para todos os alunos, em vez do princípio de equidade, e os professores exercem uma diferente relação de poder. Nesta perspetiva, Silva (2003) realça que quando Bourdieu afirmava que a escola discrimina ao tratar todos por igual chamava a atenção para que, na prática, não é igual para todos, remetendo então para o conceito de *capital cultural* em termos de importância para o percurso escolar, o que atualmente continua a ser válido e um fator muito presente no período de confinamento provocado pela pandemia. Esta levou ao recurso à telescola e ao ensino à distância, que implicaram o acesso às TIC (tecnologias de informação e comunicação) e aos *media* (computador/*tablete* e internet e, relativamente ao acompanhamento dos conteúdos transmitidos na telescola, à televisão) e o conhecimento necessário à sua utilização, bem como o acompanhamento por parte das famílias (para além da exigência da integração destas funções nas rotinas familiares). Importa evidenciar que esta situação já antes se constituía complexa:

*(...) a crescente dificuldade da escola em assumir sozinha a plenitude do seu projeto educativo tem levado - quer como causa, quer como consequência - a uma relação mais estreita com, entre outros, a comunidade, os mass media e as TIC, a par de mais*

*requisitos junto das famílias, num processo tendencialmente de docentização parental.*  
(Silva 2003, citado por Silva et al, 2010, p. 77)

Conforme destaca, hoje também se debate a reprodução das desigualdades sociais associadas aos níveis de literacia digital dos indivíduos, os quais se podem tornar *infoexcluídos* (Almeida et al., 2008; 2011; Silva & Diogo, 2014; Enguita & Cupeiro, 2016; Diogo et al., 2018). Com efeito, Almeida et al. (2008) salientaram a rápida disseminação do uso dos computadores e da internet pelas crianças em idade escolar, em parte devido a políticas educativas. Contudo, a realidade não é assim tão linear, pois o desenvolvimento tecnológico não implica automaticamente inovação pedagógica ou novas formas de interação, pelo que, potencialmente, a aprendizagem com recurso às TIC não está ao alcance de todos ou, pelo menos, não produz os mesmos efeitos.

Com efeito, a escola tende a funcionar monoculturalmente e não interculturalmente e a cultura escolar continua a caracterizar-se como “letrada, urbana e de classe média” (Silva et al., 2010, p. 77), ou seja, privilegia um conjunto de códigos sociolinguísticos que não existem em todos os estratos/grupos sociais; e o aluno e suas famílias ao enquadrarem-se numa cultura letrada ou numa mais oral (popular) faz toda a diferença. A escola beneficia quem provém de meios socialmente favorecidos, ou seja, o que é formalmente igual para todos, na prática não o é. Efetivamente, há casos de continuidade cultural entre os alunos e as suas famílias, mas também casos de descontinuidade. Nos casos extremos de “choque cultural” a escola exerce uma “violência simbólica” (Bourdieu e Passeron, in Silva, 2003, p.359) sobre os alunos e suas famílias. Nesta perspetiva, o autor evidencia o alerta de Cortesão (1995) sobre os efeitos da imposição da cultura escolar para se atingir o sucesso na escola: “(...) o sucesso [para muitos alunos de meios populares] depende do abandono e da negação de muito do que aprenderam com os pais e no seu grupo de pertença, porque pensamos que este choque as humilha profundamente (embora nem sempre tenham disso uma consciência clara) e diminui a sua autoestima (...)” (Cortesão et al., 1995, p. 12). Ao mesmo tempo Silva (2003) salienta a ideia de Iturra segundo a qual o insucesso escolar dos filhos dos camponeses constitui uma forma de sucesso cultural, na medida em que este insucesso também significa uma afirmação da sua identidade cultural, o que não deixará, contudo, de se traduzir numa forma de reprodução social (Silva, 2003).

De facto, é necessário que os alunos acedam à cultura dominante sob pena de exclusão social, pois o insucesso escolar constitui um preço social elevado e, na esteira de

Bourdieu, tão ou mais importante que o capital económico dos alunos e das suas famílias, é o capital cultural: “A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (Bourdieu, 2003, p. 42).

Hoje sabemos que o nível de escolaridade dos pais é importante para o sucesso escolar dos alunos. Quando a cultura escolar corresponde à cultura dominante coloca quem a não possui numa situação desfavorecida, embora saibamos que as culturas não são intrinsecamente superiores, nem inferiores, apenas diferentes. Com efeito assistimos a uma hierarquização social das culturas, ou seja, elas simplesmente não possuem o mesmo valor social. Por outras palavras, a equivalência antropológica das culturas convive com a sua desigualdade sociológica (Tomaz Tadeu da Silva in Silva, 2003). Assim, a relação entre culturas é uma relação de poder, ou seja, falamos da distinção entre igualdade e equidade, no ponto de vista de uma “discriminação positiva”, não *guetizando* as diferenças, mas sim potenciando-as. Conforme afirma Vieira (2013), para a escola ser realmente para todos tem que se adaptar, reconhecendo as diferenças, respeitando e integrando a cultura de cada aluno e promovendo uma consciência crítica e reflexiva, ou seja, não funcionando numa ótica de domesticação que impede o desenvolvimento da criatividade e anula outras competências pessoais.

Efetivamente, os referentes culturais podem ser muito diferentes da instituição que integramos. Esta perspetiva remete para a importância da mediação, porque, conforme referido, as culturas não têm todas o mesmo valor social no mesmo momento histórico. Segundo Silva (2014), a par de Casa-Nova (2009), o mediador consegue “estar entre” diferentes culturas e mediar de forma mais emancipadora ou empoderadora, construindo pontes interculturais, o que se revela importante na medida em que um mesmo ato de um aluno pode ter diferentes leituras conforme o contexto, ou seja, conforme a relação entre a sua cultura de origem (familiar) e a cultura escolar.

No contexto escolar o primeiro mediador é o próprio professor, mas isto nem sempre acontece (Silva, 2014). Por vezes encontramos profissionais da educação monoculturais. Com efeito, e conforme anteriormente referido, qualquer professor devia possuir a sensibilidade sociológica e antropológica (Silva, 2003, 2014) de um mediador sociocultural, com uma postura intercultural e recorrendo a diferentes dispositivos pedagógicos, ou seja, adotando estratégias que lhe permitissem conhecer e compreender

as culturas dos seus alunos. De facto, o próprio aluno, segundo Perrenoud (in Silva, 2003), está longe de ser um ator social neutro, pois é um mensageiro – e uma mensagem em si próprio – da sua cultura, contexto social e familiar. Quando a relação entre a escola – que constitui um reflexo da sociedade, sendo simultaneamente um agente de referência na socialização - e a família, corre bem, todos beneficiam com o processo, mas isto implica interculturalidade e mediação por parte dos profissionais envolvidos.

Silva (2003) realça que muitas vezes deparamo-nos com dificuldades associadas ao trabalho do professor e que as famílias amiúde se sentem avaliadas pelo percurso escolar dos seus filhos, para além da existência de um recorrente distanciamento firmado pelos professores com as famílias (muito devido a possuírem diferentes culturas), o que pode criar tensões sociais, para além de se refletir na relação de desigualdade com as famílias menos letradas ou socialmente desfavorecidas. Por outras palavras, o padrão de interação entre escolas e famílias varia em função da condição social (Silva, 2003) e “Mais: o próprio modo como a escola interage com as famílias também é diferente. A escola pode ser reprodutora (embora não necessariamente), mas também produtora de desigualdades na sua relação com as famílias” (Silva et al, 2016, p. 204).

É certo que se reconheceu a igualdade no acesso à escola, mas não a heterogeneidade cultural na escola, pois, na prática, continua por se acertar a sua prática em prol da inclusão social. Conforme exposto pelo autor (Silva, 2014), a escola deveria mudar considerando um ensino que incluísse e tivesse em conta todas as diferenças que nos caracterizam e distinguem em sociedade, ou seja, ter em conta a diversidade cultural em vez de esperar a transformação taxativa dos alunos, aos quais é esperada a adaptação a um único modelo de ensino-aprendizagem que segue as metas curriculares previamente estabelecidas.

Visando a plena integração social do aluno-cidadão, Armanda Zenhas, Cristina Rocha e Pedro Silva (2019) abordaram a importância do estudo da integração escolar face à transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo. Segundo estes autores,

*O modo de como decorre a transição de ciclo depende, segundo Abrantes (2008), da mobilização de recursos (principalmente culturais, mas também sociais, e ainda económicos), os quais se encontram desigualmente distribuídos pelos diversos estratos sociais. Na realidade, o mesmo sucede com o processo de integração escolar em todas*

*as suas vertentes. Assim, (...) partem com probabilidades desiguais de uma boa integração escolar e de consecução de sucesso académico. (Zenhas et al., 2019, p. 184)*

Neste sentido, estes investigadores (Zenhas et al., 2019) definiram os tipos de recursos que favorecem a integração escolar: os recursos culturais, que formam as crianças com uma linguagem e cultura que poderá ser mais próxima da cultura escolar e facilitam o próprio envolvimento dos pais na educação formal dos filhos; os recursos sociais, potenciados perante o conhecimento e a familiaridade que surge da existência de profissionais ligados à escola, ou à educação, na família ou no círculo de interação social mais próximo; e os recursos económicos, que delimitam a frequência de atividades de enriquecimento curricular, a contratação de serviços de apoio escolar e a aquisição de bens materiais que promovam e facilitem a aprendizagem formal da escola.

Quanto aos recursos tecnológicos, em particular as TIC, Silva *et al* (2010, p.83) salientam que:

*As TIC, enquanto tecnologia, não são mágicas nem miraculosas. Tudo depende do uso que os humanos fazem delas. Pela sua potencialidade, no entanto, podem-se constituir num poderoso medium que facilita a comunicação entre indivíduos e grupos e a ponte entre culturas. Por outras palavras, as TIC podem-se constituir num meio (material) que facilita a mediação (social e cultural).*

Continuaremos, de seguida, a refletir sobre a questão das TIC, seu acesso e uso.

## GERAÇÃO DIGITAL E O USO DAS TIC NO ENSINO À DISTÂNCIA

Conforme defende Marc Prensky (2001), os estudantes mudaram radicalmente nas últimas décadas dada a rápida disseminação digital que transformou a dinâmica da educação e da escola pública. Hoje os alunos representam a primeira geração que cresceu rodeada de tecnologias digitais (sobretudo ao nível dos videojogos, das redes sociais e do uso de aplicações no telemóvel) e são adjetivados pelo autor como “digital natives”, que contrastam com a geração de “digital immigrants” dos seus pais e professores, aos quais se exige um maior esforço de adaptação à constante mudança social e evolução tecnológica. Esta relação entre nativos e imigrantes digitais apontará, assim, para um fosso geracional – um *digital gap* ou *digital divide* - também mencionado por Ana Diogo, Pedro Silva e Joana Viana (2018), que coloca em aparente oposição dois grupos no uso das TIC. De facto, hoje, o uso da internet e dos seus dispositivos associados permite o acesso à informação e a múltiplas funcionalidades digitais, a serviços *on-line*, e possibilita o teletrabalho, caso as funções laborais assim

sejam exequíveis. É o caso dos professores e alunos através do ensino à distância, situação que emergiu abruptamente em larga escala devido ao período de confinamento causado pelo vírus SARS-CoV-2. Assim, hoje deparamo-nos com uma panóplia de práticas digitais entre a escola, o aluno e a família. Com efeito, atualmente, para além do uso do correio eletrónico (*e-mail*) encontramos plataformas escolares e aplicações específicas no telemóvel ou no *tablete*, como o *Messenger* e o *WhatsApp* (mensagens instantâneas), que promovem uma modalidade de comunicação bidirecional – de âmbito comunicativo-participativo (Martins, 2017). Neste sentido, e na nossa perspetiva, os meios digitais possuem enormes potencialidades, quer ao nível da mediação intercultural, quer ao nível do acompanhamento pedagógico, permitindo uma maior flexibilidade e alternativas de recursos comunicacionais.

Sobre o uso do *WhatsApp* no ensino, Ernane Martins e Luís Gouveia (2018) apresentaram os resultados de um projeto brasileiro de 8 semanas, baseado na “teoria da sala de aula invertida” e com recurso ao referido aplicativo móvel. Nesta pioneira iniciativa os alunos acediam aos conteúdos disponibilizados pelo professor antes das aulas, rompendo com os limites temporais e espaciais da sala de aula, e após as mesmas avaliavam o seu grau de satisfação através de um inquérito *on-line*. Esta iniciativa demonstrou-se profícua, agradando ao grupo de alunos do curso superior de sistemas de informação do Instituto Federal de Goiás. Promoveu uma maior interação com os alunos e a construção coletiva de conhecimento. Conforme se constata, a comunicação (seja no formato de texto, fotografia, pictografia, vídeos ou áudios) por meio dos dispositivos móveis é rápida, confiável e eficiente. Acresce que as atuais aplicações tecnológicas, como o *WhatsApp* e o *Messenger*, permitem a criação de grupos e a confirmação da receção e da leitura das mensagens enviadas. Para os referidos investigadores (Martins & Gouveia, 2018, p. 212), conceptualiza-se assim o

*M-learning (aprendizagem com mobilidade) se refere ao processo de aprendizagem apoiado pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, onde a característica principal é a mobilidade dos alunos. A aprendizagem móvel envolve o uso das tecnologias móveis, isoladas ou combinadas com outras tecnologias de informação e comunicação, possibilitando a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar (UNESCO, 2014).*

Convém destacar que se distingue do *e-learning* pela sua funcionalidade móvel, pois o *e-learning* é definido, segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2001), pela utilização das TIC e da internet no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o

desenvolvimento e a aquisição do conhecimento digital, de modo a responder aos desafios da atual sociedade de informação e podendo ser dada ênfase às interações. Simultaneamente, também se diferencia do *blearning* ou *hybrid learning* (OCDE, 2021), também designado por “ensino misto”, pois estas terminologias referem-se a sessões presenciais pontuais, desenvolvendo-se fundamentalmente em e-learning e sendo enriquecidas por estratégias pedagógicas significativas do contexto presencial.

Para Cristina Chabert e João Ruivo (2013), a par de Mariano Enguita e Susana Cupeiro (2016), podemos distinguir três fases da evolução digital. Inicialmente uma brecha que propulsionou o início da escola oficial e distinguiu-se pelo aparecimento da televisão e da sua função, transversalmente e à escala global, informativa, promovendo a reforma do processo de ensino e de aprendizagem e integrando os *media* nos conteúdos curriculares; uma segunda fase de propagação tecnológica que ocorreu devido ao reconhecimento da significativa taxa de analfabetismo dos anos 80 e que veio, a par do aparecimento do telemóvel (que também tem evoluído em termos de funcionalidade), impulsionar o uso dos computadores e da internet nas escolas, promovendo a aprendizagem do uso das TIC por meio da revisão das políticas educativas em vigor (a denominada “democratização do acesso às TIC”); e, por último, a terceira fase, que continua em curso e distingue-se pelo seu âmbito virtual (AVA) e interativo, promovendo a prossecução da comunicação multimodal<sup>2</sup>. Este tipo de comunicação caracteriza as práticas digitais da camada mais jovem, sob pena de se tornarem infoexcluídos, ou seja, traduz a possibilidade de qualquer pessoa aceder, produzir e publicar conteúdos na internet. Com efeito, com a criação das redes sociais, virtualizaram-se as relações sociais, pois redefiniram-se os conceitos de amizade e de socialização, ampliando à convivência virtual (Chabert & Ruivo, 2013; Silva, Diogo, Coelho, Fernandes & Viana, 2015; Enguita & Cupeiro, 2016).

A presente investigação foca-se nos alunos da EPTN (Escola Profissional de Torres Novas), jovens adolescentes. Importa referir que não encontramos estudos sobre a utilização das TIC especificamente direcionados a esta faixa etária (maiores de 14 anos). Numa primeira abordagem, a adolescência é definida por Sílvia Reis e Ricardo Vieira

---

<sup>2</sup> Referindo-se ao uso da pictografia na comunicação escrita, para Albertina Tenório (2018, p. 130), “um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação (...) está mais atrelada a uma seleção, a uma escolha do sujeito do discurso que ao formular seus enunciados concretos utiliza-se dos elementos signícos que conhece e que permeiam o seu mundo real”.

(2019) como uma fase de crescimento humano que acarreta várias transformações a nível pessoal e individual e que são experienciadas de forma diferente, consoante o contexto em que o aluno está inserido. Nesta altura assiste-se à “consolidação da identidade” e são valorizados tanto o conceito de amizade como o sentimento de pertença a um grupo. Assim, numa época marcada pela globalização, aceleração tecnológica e imagem pessoal, “a identidade digital complementa a identidade social” (Vieira, 2009, citado por Reis & Vieira, 2019, p. 75), permitindo, teoricamente, a criação de pontes interculturais entre diferentes contextos sociais por meio da internet.

Para Mariano Enguita e Susana Cupeiro (2016), atualmente a família destes jovens já se apresenta parcialmente escolarizada, acolhendo agora um novo ambiente, o digital, que se distingue por o conhecimento dos filhos superar muitas vezes o dos pais e por permitir a comunicação com outros membros familiares, geograficamente afastados. Para estes investigadores a tecnologia e as redes sociais não substituem a escola, mas a acessibilidade à informação supera-a. Com efeito, atualmente qualquer aluno consegue aceder do seu lugar à informação através de dispositivos próprios e da literacia digital necessária para o seu uso. Por consequência, a aprendizagem não é só feita na sala de aula e a escola deve manter a sua função educativa, acompanhando a evolução social e a inovação tecnológica. Neste sentido, também importa denotar que, na sua generalidade, os jovens manipulam dispositivos tecnológicos, participam em jogos *on-line*, consomem música, vídeos, filmes e navegam nas redes sociais, mas isso não os torna “utilizadores avançados”, ou “estudantes aplicados”, referindo-nos nesta última terminologia ao estudo de Ana Nunes de Almeida, Nuno de Almeida Alves e Ana Delicado (2011), pois frequentemente não são capazes de utilizar uma ferramenta TIC, como por exemplo formatar um documento Word. Neste âmbito, investigadores como Rodrigues (2013), Almeida et al. (2008) ou Diogo, Silva e Viana (2018), que corroboram o rápido aumento do uso dos computadores e da internet por parte dos mais jovens, alertam para que o uso das TIC apresenta uma forte ligação à escolaridade e não apenas à idade, denotando uma relação intergeracional complexa a propósito dos usos das TIC.

Assim, colocando em causa a conceptualização de Prensky (2001), vários autores afirmam que as práticas digitais mais diversificadas na infância, ou seja, que não se limitem ao mero uso do correio eletrónico ou a jogos *on-line*, encontram-se nas crianças cujos pais não só possuem os maiores níveis de escolaridade e de literacia digital (Livingston e Helsper, 2007, Buckingham, 2008, citados por Almeida, Alves e Delicado,

2011), integrando classes sociais mais favorecidas, como os próprios pais incentivam os filhos ao uso da internet, acompanhando e supervisionando este uso. Nesta perspetiva a literacia digital não se traduzirá numa distinção radical entre as diferentes gerações, ou seja, num eventual *fosso digital* (Almeida, Alves e Delicado, 2011) entre a suposta natural aptidão dos *digital natives* e a eventual inabilidade tecnológica dos *digital immigrants*. Quanto à aprendizagem das funcionalidades da internet, Joana Viana e Helena Peralta (2020, p. 149) explicam que, na generalidade e independentemente da idade, “muitas das aprendizagens *on-line* são realizadas de modo aleatório e ocasional”, ou seja, em contextos exteriores à escola. Acresce ainda que, segundo estas autoras, a aprendizagem pode ser feita individualmente, mas também através dos pares (pessoas com quem se mantêm interesses comuns e com o mesmo estatuto social), sendo direcionada a novos ou a específicos conteúdos, sem definição de horário e através de diferentes contextos virtuais (como por exemplo, as redes sociais). Nesta perspetiva e segundo Buckingham:

*A internet funciona também como um veículo de comunicação entre indivíduos e as novas tecnologias constituem actualmente um dos instrumentos estruturantes da cultura de pares entre crianças, por isso é determinante ter-se acesso a elas na construção do sentimento de pertença e de identidade.* (Buckingham, 2008, citado por Almeida, Alves & Delicado, 2011, p.21)

De acordo com Pedro Silva *et al.* (2015), a educação formal tornou-se relevante para a literacia digital, mas a cultura escolar continua a definir-se como “letrada, urbana e de classe média” (Silva, 2014). De facto, a escola convive com a introdução de novas tecnologias, mas tal não resulta necessariamente, como referimos, em inovação pedagógica. Estes autores afirmam que nos últimos anos o acesso às TIC aumentou nas residências familiares e particularmente em famílias com filhos em idade escolar; porém, continua a constituir um investimento avultado para grande parte dos pais e, embora tenhamos assistido a projetos estatais de promoção da aquisição de computadores, estas ações foram relativamente pontuais e não impediram a reprodução de desigualdades sociais, as quais se traduziram num uso distinto consoante a classe social, a etnia, a geração, o género e as qualificações académicas dos encarregados de educação, para além de mostrar como um acesso relativamente generalizado não se traduz automaticamente num uso socialmente igualitário (Almeida et al., 2008, 2011; Silva & Diogo, 2014; Silva et al., 2015; Enguita & Cupeiro, 2016; Diogo et al., 2018). Assim, historicamente a escola tem estado ligada ao ideal de igualdade, mas os recursos digitais

são caros, a acessibilidade diverge e a tecnologia veio reforçar o reflexo das desigualdades socioeconómicas pré-existentes a que acresce que um desigual capital cultural familiar se traduz em aprendizagens e usos diferenciados das TIC. Com efeito, existem alunos sem equipamentos tecnológicos, para além da reduzida literacia digital para os manipular e de locais sem acesso a rede de internet. Assim, se já existia uma necessidade de identificar e compensar estas dificuldades, hoje, perante a constante e imprevisível alteração para o ensino à distância, urge encontrar respostas equitativas e rápidas.

Com base em dois estudos de caso coordenados por Pedro Silva e Ana Diogo (Silva & Diogo, 2014; Silva et al., 2015; Diogo et al., 2018) foi abordado o uso das TIC por parte das crianças do 1º ciclo do ensino básico, perante a aquisição do computador pessoal Magalhães. Este portátil, grátis ou de baixo custo, consistiu num programa estatal de incentivo à aprendizagem tecnológica das crianças, juntamente com outros projetos que dotaram as escolas com equipamentos informáticos (como *data-shows*, quadros interativos e rede *wireless*). Esta investigação procurou compreender o quanto o computador Magalhães marcou a relação das crianças com as novas tecnologias e até que ponto o seu uso foi influenciado pelas desigualdades sociais ou condicionantes familiares. Concluiu-se que, embora a presença do equipamento em casa possa familiarizar a criança face à tecnologia e facilitar a sua integração na geração digital, a capacidade de supervisão dos pais para acompanharem os filhos era distinta, evidenciando-se maiores incentivos e apoio sobretudo nos casos de maior formação académica dos pais, em particular da mãe. Esta situação é reforçada por estes pesquisadores ao darem conta que, embora cada vez mais crianças tenham acesso mais cedo às TIC, o *background* sociocultural da família influencia a aquisição de competências digitais. Nestes estudos também foi possível confirmar que o avanço tecnológico veio promover novas formas de interação e de participação social, permitindo outros meios de aprendizagem e de partilha de conhecimento, embora, dada a baixa literacia digital, na escola: “(...) a number of studies have suggested a prudent view in relation to the effects of ICT, stressing that without changing teaching and learning practices, the simple application of ICT does not bring about significant changes to the schooling system” (Diogo, Silva & Viana, 2018, p.62).

Neste sentido, e para Ana Almeida, Ana Delicado e Nuno Alves (2011), o avanço tecnológico ainda não propulsionou a inovação pedagógica; porém, segundo os dados

da Eurostat sobre a UE, a taxa de utilizadores entre os 6 e os 17 anos (com particular incidência entre os 6 e os 13 anos), aumentou significativamente do ano de 2005 para o ano de 2008. Segundo os mesmos dados, o uso da internet por parte dos adultos rondava os 48%, contrastando com os 95% de utilizadores menores de 15 anos; todavia, reforçam a ideia de que a inclusão digital das crianças não é universal:

*(...) a posse de computadores fixos ou portáteis, a (in)existência de banda larga, o número e a localização dos computadores disponíveis (em espaços comuns ou nos quartos, que encorajam ou inibem a individualização do seu uso) são fatores que retratam uma realidade de vários matizes que dificilmente se resume numa fórmula dicotómica. (Almeida, Delicado & Alves, 2011, p.11)*

Assim, os contextos sociais e as políticas educativas permitem a inovação e a disseminação tecnológica, facilitam o seu uso e a internet veio inserir-se noutros meios tecnológicos já existentes, e, por si só, já em constante evolução, criando um amplo mundo virtual e favorecendo a continuidade das perspetivas *on-line* e *off-line* das gerações posteriores. Segundo o referido estudo, evidencia-se que a democratização do acesso à internet continua a ser significativa, mas sobretudo nas famílias com dependentes em idade escolar. Sublinham que hoje em dia encontrar-se virtualmente contactável tornou-se um dado adquirido; porém, as desigualdades sociais continuam a reproduzir-se, mais pelo uso que se dá às TIC, não tanto pela sua posse. Conscientes desta distinção - sublinhada por alguns dos autores visitados como Almeida *et al.* (2008, 2011), Silva e Diogo (2014) ou Diogo *et al.* (2018) - Enguita & Cupeiro (2016) designaram a fase de acesso generalizado às TIC como brecha digital primária e a fase de uso generalizado como brecha digital secundária.

Um dos artefactos que tem vindo a disseminar-se rapidamente é o telemóvel<sup>3</sup>. Segundo João Carrega (2013, p. 109), “O telemóvel tornou-se num acessório quase obrigatório pelas gerações mais novas (...)”, constituindo um potencial meio de comunicação que deve ser reconhecido pela escola. Neste âmbito, a publicação de Neuza Pedro e Paula Soares (2012), que aborda o uso dos telemóveis na comunicação entre a escola e a família, procurou compreender até que ponto as tecnologias móveis podem promover uma comunicação mais regular entre os diretores de turma e os encarregados de

---

<sup>3</sup> Constituintes da terceira ofensiva tecnológica e atualmente disponível em formato *smartphone*, permite não só comunicar via telefónica ou através de mensagens escritas, como também aceder à *internet*, sincronizar com contas de *e-mail* e computadores, editar fotografias, vídeos e documentos de programas *Office*.

educação, bem como “criar laços de cooperação entre a escola e a família” (Pedro & Soares, 2012, p. 58). Efetivamente, tendo em conta o ritmo de vida acelerado que caracteriza a sociedade atual, o necessário acompanhamento dos educandos tornou-se mais complexo, mas “o envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos” (Pedro & Soares, 2012, p. 58). Neste âmbito, a figura do diretor de turma (equivalente, conforme já referido, ao orientador educativo de turma, ou OET, do ensino profissional) assume, logo à partida, primordial importância dada que:

1. *Representa a imagem da escola perante os pais.*
2. *Desempenha o papel de intermediário entre os pais e os outros professores.*
3. *Assegura o acompanhamento individualizado aos alunos.*
4. *Atua junto das estruturas de orientação educativa por forma a que estas desempenhem com eficácia o papel de apoio aos alunos.*

(Alho & Nunes, 2008, citados por Pedro & Soares, 2012, pp. 59-60)

Neste estudo de natureza exploratória, que foi direcionado a um grupo de encarregados de educação de uma turma de 25 alunos do 5º ano de escolaridade, foi possível concluir que esta tecnologia permite contribuir para a maior regularidade das práticas comunicacionais - por meio do uso de uma das suas mais simples funcionalidades – através do envio de mensagens escritas (SMS). Não se encontrando avaliações negativas a esta iniciativa, os encarregados de educação confirmaram os benefícios do seu uso na medida em que conseguiam agir mais rapidamente por esta via, sem estarem dependentes da disponibilidade para a marcação de reuniões presenciais ou do recurso à caderneta escolar. As referidas investigadoras também alertaram para a possibilidade deste tipo de comunicação poder inibir a relação presencial, pois, segundo elas, este tipo de experiência não deve ser imediatamente percebida como “promotora de um relacionamento mais fácil ou superficial entre pais e diretor de turma decorrente de outras formas de contato o qual se crê igualmente eficiente na sua função” (Pedro & Soares, 2012, p. 81). Quanto aos recursos necessários, evidenciam que o equipamento utilizado tinha de responder a determinados requisitos, denotando a importância do conhecimento das funcionalidades digitais:

*(...) não estar bloqueado a qualquer rede, possuir elevada autonomia, possuir câmara fotográfica de elevada resolução, atendendo que esta característica se revela importante para a recolha de evidências (fotos/vídeos) exemplificativas das atividades e produtos desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano letivo. (Pedro & Soares, 2012, p. 70)*

Importa referir que este estudo, inicialmente planificado num sentido de unidirecionalidade da informação, rapidamente se transformou num processo de bidirecionalidade entre os diretores de turma e os encarregados de educação, por meio das tecnologias móveis de comunicação. Este contributo permite considerar o benefício do seu uso no campo da educação, facilitando o processo de mediação sociopedagógica entre professores e alunos, evidenciando-se que cabe aos professores criar “um ambiente facilitador da aprendizagem” e proporcionar canais que facilitem a comunicação e a proximidade com as famílias, e, conseqüentemente, com os seus discentes.

Efetivamente, as TIC e o acesso às múltiplas funcionalidades da internet vieram romper com o padrão da dita “normalidade” de Miguel Torga, facultando e reforçando uma solução para a contínua possibilidade de ensino à distância, imposta pela atual pandemia (2020 e 2021) e que já impediu o ensino presencial devido a medidas de controlo da propagação do vírus SARS-CoV-2.

## ENSINO À DISTÂNCIA

O “ensino à distância” (conforme anteriormente referido, a expressão oficialmente adotada na EPTN) constitui uma modalidade de ensino mediada pelas TIC na qual os discentes e docentes podem estar separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não se encontram presencialmente, mas sim no processo de ensino-aprendizagem. A sua filosofia assenta em poucos momentos síncronos através da realização autónoma de atividades diversificadas propostas pelos professores<sup>4</sup>. Encontramos vários autores que conceptualizam esta modalidade de ensino ao longo do tempo. Segundo o estudo de Nascimento, Czykiel e Schmitt Figueiró (2013), no Brasil as modalidades de E@D são equivalentes ao ensino presencial em termos de avaliação do desempenho dos discentes, mas também são alvo de preconceito e socialmente desvalorizadas. Conforme refere Nascimento (2019, pp. 19-20), para Dohmem o ensino à distância pode caracterizar-se por constituir uma forma “organizada de autoestudo” e o estudante é orientado e instruído através do material disponibilizado e pela supervisão dos professores; segundo

---

<sup>4</sup> Em rigor, o ensino abordado neste estudo de caso enquadra-se mais no “ensino remoto de emergência” (Alves & Cabral, 2021), que surge em 2020 devido à situação pandémica e que se refere à transição brusca do ensino presencial para o ensino on-line, sem um prévio planeamento holístico do processo de ensino-aprendizagem.

Moore, o modelo abrange uma forma facilitadora da comunicação entre os estudantes e os docentes, fazendo referência à EaD “que funciona como um conjunto de instruções onde as ações dos docentes são realizadas independentemente das ações dos estudantes”, dando primordial importância aos materiais partilhados entre os professores e os estudantes, bem como ao tipo de contactos estabelecidos; já para Peters a educação à distância consistia num método industrial de aquisição de conhecimento por meio de metodologias organizacionais; segundo Holmberg, trata-se de um conceito que despoletou novas formas de estudo, divergindo consoante as suas finalidades e níveis de ensino; Keegan focalizou-se na lacuna de comunicação que ocorre aquando da separação física entre docente e discente, abordando as dificuldades de socialização e de interação quando comparado ao ensino presencial; e para Chaves (1999, citado por Nascimento, 2019, p. 20),

*(...) o método a distância faz menção a separação física (espaço e tempo) entre o professor e o aluno. Nos dias atuais enfatiza-se mais a questão do espaço, sendo essa contornada pelo uso de tecnologias de telecomunicação, transmissão de dados, imagem e áudio.*

Relativamente à formação profissional no formato à distância, Lagarto (1994) distinguiu os diversos modelos de ensino identificando o ensino presencial clássico, o ensino presencial com recurso a materiais multimédia, o ensino à distância com atividades presenciais e o ensino exclusivamente à distância. Quanto a esta tipologia, os dois últimos modelos poderão compor o atual conceito de ensino à distância, contemplando abordagens diferenciadas consoante os currículos, outras em que a dinâmica dos grupos seja relevante - impondo algumas aulas presenciais aos alunos - e a contínua possibilidade de aconselhamento de tutoria, reforçando o uso das TIC no ensino à distância e a existência de um regime presencial rotativo. Este autor defende que a modalidade “à distância” terá surgido em Inglaterra, no final do século XIX, dado o início dos cursos por correspondência a adultos. O objetivo inicial passaria por facilitar o acesso à educação, alargando as possibilidades de formação e o aumento do nível cultural das populações que residissem afastadas dos centros de formação, ou que, por outros motivos “tivessem deixado de ter a disponibilidade de frequentar sistemas rígidos, podendo assim retomar os seus estudos” (Lagarto, 1994, p. 15).

Em Portugal, a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, regulamentou o formato de ensino à distância previsto na alínea a) do nr.º 1 do artigo 8 do Decreto-Lei n.º 55/2018,

de 6 de julho, constituindo uma alternativa, por meio do uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem, face à impossibilidade do aluno frequentar presencialmente uma escola e garantindo a oportunidade de todos os alunos possuírem acesso à educação e alcançarem as capacidades e competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017). Reconhecendo a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem, aliadas a um uso de internet que cumpra regras de segurança e ao desenvolvimento de práticas digitais, a referida Portaria, publicada antes do atual e imprevisível panorama de pandemia (2020 e 2021) e sem ter em conta eventuais desigualdades sociais, nomeadamente no acesso aos meios tecnológicos ou à literacia para o seu manuseamento, define:

*a) «Ambiente virtual de aprendizagem (AVA)», o espaço virtual, suportado on-line, que organiza os recursos e as ferramentas que corporizam os espaços de ensino aprendizagem, por meio da interação com os recursos curriculares, realização de atividades de aprendizagem, interação com os professores e os alunos; (...)*

*e) «Ensino a distância», modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos, em que:*

*i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas pelo professor-tutor e por equipas educativas de ensino a distância, abreviadamente designadas por equipas educativas E@D, responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem;*

*ii) O desenho curricular é orientado para permitir o acesso sem limites de tempo e lugar ao currículo e aos processos de ensino e aprendizagem;*

*iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.*

*l) «Sessão assíncrona», aquela que é desenvolvida em não tempo real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de aprendizagem on-line, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores, em torno das temáticas em estudo;*

*m) «Sessão síncrona», aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem on-line com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as suas dúvidas ou questões, apresentarem trabalhos, designadamente no chat ou em videoconferências. (Diário da República, artigo 4º da Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro)*

Face ao exposto, Goulão e Bahia (2013) sublinham que, perante a diversidade cultural, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI evidenciou que se devem seguir os seguintes quatro pilares essenciais das denominadas “aprendizagens fundamentais” do aluno: “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”,

“aprender a viver juntos”; e “aprender a ser”. Neste sentido, a escola, enquanto espaço primordial de socialização, deve não só transmitir o conhecimento ao aluno como também promover a compreensão e a inclusão cultural. Para as referidas autoras, perante a necessidade de ensino à distância, “o acesso à informação não é condição suficiente para a aquisição de conhecimento” (Goulão & Bahia, 2013, p. 661), pois a par da evolução social e do desenvolvimento das tecnologias digitais aumenta a necessidade de práticas educativas mais flexíveis, na medida em que surgem constantemente novas práticas, novas formas de convivência e diferentes recursos de interação com o conhecimento.

### O USO DA PICTOGRAFIA COMO ELEMENTO DE MEDIAÇÃO

De acordo com Reis e Vieira (2019), a atual geração digital (ou *e-generation*) não se encontra radicalmente limitada no que concerne às relações interpessoais. Efetivamente, as práticas sociais que sustentam a realidade social alteram-se, acompanhando a evolução da sociedade, mas isto não impede a interação ou a comunicação entre os jovens. A este respeito é exposto por Vieira (2011, citado por Reis & Vieira, 2019, p. 90) o seguinte testemunho de um jovem:

*Eu acho que não porque até hoje em dia dá para exprimir bem por causa dos emojis e isso tudo, acho que é fácil também de (...) é mais fácil com os emojis e isso... antes era mais difícil... quando era por mensagens e era só texto, era diferente.*

Efetivamente deparamo-nos com o acelerado crescimento das TIC. Estas tecnologias possuem um forte impacto na interação humana e no aparecimento de novas formas de linguagem. Assim, rompendo constantemente com a “normalidade”, surgiram novas formas de interação mediadas pelo uso das tecnologias (nomeadamente, *tabletes*, *smartphones* e computadores) que marcam a atualidade. Na comunicação escrita podemos identificar o uso dos *emoctions*, que consistem em representações tipográficas de expressões faciais e que se transformam automaticamente pelo editor de texto do Microsoft Word; os *emojis* (considerados o avanço dos *emoctions*) que comportam representações visuais que simbolizam palavras e refletem emoções ou sentimentos; e os *stickers*, que consistem em imagens disponíveis em algumas plataformas digitais, como o *Facebook* e o *WhatsApp*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Segundo Tenório (2018), a principal função do *WhatsApp*, para além das trocas de mensagens escritas, de voz, imagens, vídeos e documentos em pdf, é a realização de chamadas sem custo, evidenciando-se

Sobre a questão da afetividade Damásio (1999) defende que os afetos se exprimem através das emoções e que são organizados pela repetição das experiências emocionais, permitindo estabelecer relações interpessoais. O impacto desta variável na interação humana, e consequente nível de proximidade particularmente na relação entre o diretor de turma e os alunos, também é explorada por Armanda Zenhas (2006). Conforme explica Damásio (1999), as emoções são desencadeadas por acontecimentos, pessoas ou situações, sendo objeto de uma avaliação cognitiva por parte do indivíduo, nem sempre consciente.

A linguagem digital escrita e informal está cada vez mais multimodal e os pictogramas (que contemplam a transmissão de emoções) vieram completar a tradicional pontuação de uma mensagem escrita, suprimindo a necessidade gestual e presencial, e enriquecendo a comunicação *on-line*. Facilitadores da comunicação, os *emojis* surgiram em 1997 no Japão. Inicialmente nos *paggers*, que caíram em desuso, os *emojis* também evoluíram. A título de exemplo, e enquanto impulsionadores de uma cultura digital inclusiva, hoje já encontramos em alguns dispositivos de comunicação móvel vários tons de pele nos pictogramas de rosto humano. Porém, assim como as palavras, os seus significados serão subjetivos, dependendo do contexto (cultura) em que são utilizados, ou seja, consoante o entendimento comum atribuído.

Face à sua funcionalidade comunicativa e associados a objetos, a representações ou a conceitos, Gláucio Moro (2016, p. 53), realça:

*Os pictogramas são elementos visuais que, na contemporaneidade, compõem um sistema de sinalização e comunicação. Sua natureza figurativa e lúdica tem a capacidade de comunicar linguagens complexas. Esta forma de diálogo, em muitos casos, pode quebrar obstáculos linguísticos entre diferentes culturas e níveis de conhecimento (...)*

Conforme explica este autor, os diálogos criados pela pictografia são diversificados e este processo a que estamos diariamente expostos cria novas e subjetivas formas de comunicação (que podemos considerar elementos integrantes de mediação intercultural), constituindo práticas identitárias de uma geração e “dependendo dos processos, culturais, representativos e tecnológicos nos quais as pessoas estão inseridas” (Moro, 2016, p. 65).

---

apenas a necessidade de uma conexão via *wi-fi*. O *Facebook* consiste numa rede social que contempla a troca de mensagens pela aplicação *Messenger*.

Para Albertina Tenório (2018), estes elementos enriquecem a comunicação multimodal e constituem novas formas de linguagem *on-line*, favorecendo a literacia digital. Para a referida investigadora estas práticas digitais quotidianas remetem para o conceito de *habitus* de Bourdieu, perspetivando:

*Esquemas de percepção e de ação que o agente social incorpora ao longo de suas trajetórias sociais, em geral, trajetória familiar, educacional, religiosa, profissional, económica, e que se encontram presentes em sua subjetividade (para não dizer em sua mente ou consciência) de modo duradouro e que, de certa maneira, orientam o sentido de suas ações.* (Silva, 2013, citado por Tenório, 2018, p. 124)

Assim, reforça-se novamente a ideia de necessidade de determinadas habilidades e competências de comunicação para interagir por meio de tecnologias diversificadas em ambientes virtuais. Efetivamente, o *emoji* possui a função de transmitir sentido ao discurso, competindo ao indivíduo enquadrá-lo na mensagem, uma visão corroborada por Luke Stark e Kate Crawford (2015), pois podem atuar como uma estratégia de tradução emocional e uma nova forma de expressão criativa, servindo para sustentar as relações sociais numa lógica de instrumentalismo económico e de eficiência. Para estes investigadores, evidencia-se a tensão entre a expressão do afeto e a mercantilização da sociabilidade digital, pois emergiram de hábitos tipográficos, de estratégias empresariais, de reivindicações de direitos de autor, de *chat rooms* e de padrões técnicos (ao nível das plataformas e das aplicações digitais).

Segundo Ana Paiva e Ronaldo Bispo (2017, p. 8), os *emojis*, para além de intensificarem a comunicação escrita e de integrarem a cultura digital, promovem novas formas de convivência virtual:

*Após tais considerações acerca dessa nova linguagem que possibilita uma aproximação da conversação através de dispositivos eletrônicos (...), de modo que apresenta sinais visuais de reações, sentimentos e ações, são fundamentais para entender a representatividade do ciberespaço, lugar em que a comunicação se torna dependente de artifícios criativos para que possa ser mais dinâmica e atrativa.*

Neste sentido, de forma a captar a atenção dos jovens e a estabelecer proximidade entre docentes e discentes, acreditamos que, eventualmente, o recurso à pictografia (que podemos considerar pertencer ao *habitus* identitário dos *digital natives*) nas práticas digitais entre professores e alunos, poderá constituir um elemento de mediação intercultural, facilitando a comunicação, particularmente, na modalidade de ensino à distância.

## 2. PESQUISA EMPÍRICA

A presente investigação emergiu da curiosidade de explorar a importância da mediação em contexto escolar, identificando eventuais práticas digitais de mediação sociopedagógica perante a súbita necessidade de implementação generalizada de um ensino à distância (ou ensino remoto de emergência). Tendo em conta que atualmente vivenciamos uma realidade nova – ou seja, medidas de prevenção e de contenção social face à pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, tendo já implicado, em duas fases, a necessidade de ensino à distância - e que a única situação que parece assemelhar-se foi o surto da gripe espanhola há um século atrás, deparamo-nos com a dificuldade em encontrar estudos relativamente a este panorama social e particularmente referentes à estrutura educacional. Com efeito, a combinação entre a existência de uma escola de massas consolidada (o que não era o caso há um século atrás) e a rápida imposição do “ensino à distância” (com recurso aos meios tecnológicos existentes hoje em dia) constitui a base do interesse em estudar possíveis práticas digitais de mediação adotadas de forma a garantir a continuidade do ensino e do sucesso dos seus discentes, quer a nível académico, quer a nível do desenvolvimento das suas competências interculturais. Com efeito, se a mediação já constituía um desafio tendo em conta a multiplicidade de funções que os professores exercem, é expectável que a transição de todos os conteúdos para um contexto virtual, bem como as alternativas de comunicação com os discentes, exijam empenho e iniciativa por parte dos docentes. Como é natural, espera-se que se apresentem alguns obstáculos perante a mudança do ensino presencial para o “ensino à distância” e que se evidenciem diferentes práticas de mediação perante os diferentes cenários de desigualdade social.

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos e os dados que resultam da pesquisa empírica, incluindo a sua análise e discussão. Serão lembrados o problema e as questões de investigação, assim como as opções metodológicas.

*Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam de interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho. (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.191)*

## METODOLOGIA: OPÇÕES E FUNDAMENTAÇÃO

Tendo em conta a complexidade do objeto de estudo, opta-se por uma investigação de pendor fenomenológico e qualitativo, pois permite uma abordagem interpretativa dos fenómenos através de um estudo de caso.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem como objetivo a descrição, num determinado momento, de uma situação através da sua compreensão. Neste sentido, o objetivo desta investigação consiste em promover uma compreensão mais profunda de um fenómeno a ser estudado num determinado contexto, importando ao investigador entender pormenorizadamente o pensamento dos sujeitos e a forma como desenvolvem os seus quadros de referência nesse contexto. Contudo, as conclusões obtidas neste tipo de investigação não são representativas para outros contextos ou cenários, ou seja, não são generalizáveis tendo em conta a especificidade do estudo. Por outro lado, o estudo em profundidade de um fenómeno pode induzir a criação de pistas teoricamente relevantes que dificilmente surgiriam em estudos de natureza extensiva.

Para a prossecução desta pesquisa aprofundamos, inicialmente, os quadros teóricos de referência na área, que justificam a pertinência deste projeto de investigação. A concretização da dimensão empírica desta investigação iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica seguida de recolha e análise documental, sendo necessário recorrer aos registos biográficos dos alunos, legislação pertinente em vigor, documentos internos, entrevistas à direção da EPTN, a professores OET's e professores da componente técnica - com um maior número de horas letivas e orientadores de PAP das turmas finalistas - e a alunos dos segundos e terceiros anos, para além do próprio conhecimento que o investigador/professor vivencia pelo facto de ser docente na escola em questão.

De acordo com Bryman (2012), o acesso a fontes pertinentes permite citar e sintetizar os dados mais relevantes, permitindo fundamentar a problemática científica partindo da análise aos conceitos que integram as palavras-chave deste projeto. Neste sentido, a pesquisa documental é um meio de recolha de dados através do acesso a fontes pertinentes enquanto a análise de conteúdo permite a procura e organização sistemática da informação recolhida, nomeadamente através de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais. Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso permite

a visão em profundidade de um determinado contexto, sendo utilizado como estratégia de investigação quando se pretende o estudo de um objeto particular e específico. “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Os estudos de caso podem ter graus de dificuldade variáveis.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 85).

Assim, ao nível dos métodos e das técnicas de recolha e tratamento de dados, foi planeada uma entrevista exploratória à direção pedagógica da EPTN; entrevistas individuais semiestruturadas a docentes e um grupo de discussão (*focus group*) de alunos, com transcrições do tipo naturalista; observação direta e participante no contexto da escola (onde, como referido, a investigadora exerce funções de docente); o diário de bordo, ou seja, notas de campo que permitem o registo descritivo e a reflexão perante os acontecimentos; a análise de documentos internos (projeto educativo; regulamento interno; estatutos, questionários aplicados aos alunos pela escola no final do ano letivo transato) e externos (legislação em vigor) à escola; e análise de conteúdo dos dados recolhidos, que facilita a seleção e a contextualização da informação.

Para Amado (2013, pp. 302-303) a análise de conteúdo é um processo empírico que promove a leitura e a interpretação, mas deve seguir um conjunto de passos que lhe permitem alcançar com rigor a validade científica. Sintetizando, esta técnica permite “arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais variados tipos de comunicações (...) o seu primeiro propósito consiste, pois, em proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente, quantitativa de tais conteúdos”.

Quanto ao recurso à entrevista, para Quivy e Campenhoud (2013) esta distingue-se das outras técnicas devido ao contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, permitindo uma maior assimilação da informação e dos elementos de reflexão. Nesta investigação opta-se pela entrevista semiestruturada, cujos parâmetros em análise se enquadram no tema. É direcionada a 4 OET's, à diretora pedagógica que exerce simultaneamente funções de docente (sendo neste caso implementada numa fase exploratória) e a 3 professores da componente técnica dos cursos profissionais que vivenciaram os dois períodos de ensino à distância, constituindo uma amostra representativa do corpo docente da referida escola profissional. Já o grupo de discussão (*focus group*), segundo Galego e Gomes (2005), é considerado como um método de

recolha de informação, mas também como uma técnica qualitativa que “tem por finalidade procurar o sentido e a compreensão dos complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo” (Galego & Gomes, 2005, p. 177). O grupo é composto por 8 alunos, não representativos da comunidade discente, mas que experimentaram os 2 períodos de ensino à distância neste estabelecimento de ensino e que são alunos da investigadora, conferindo um certo grau de confiança para a naturalidade da entrevista.

De acordo com os vários autores, a observação direta e participante faculta a observação dos comportamentos, sem recorrer a comparações e medições:

*A observação participante (...) consiste em estudar uma comunidade durante um longo período participando na sua vida coletiva (...) esforçando-se por perturbá-los o menos possível. A validade do seu trabalho assenta, nomeadamente, na precisão e rigor das observações e as hipóteses interpretativas. (Quivy & Compenhout, 2008, p. 197)*

Assim, perante uma pesquisa de natureza interpretativa, que parece ser a mais adequada ao presente objeto de estudo, pretendemos aplicar os referidos instrumentos de recolha de dados<sup>6</sup> que permitem, atendendo à diversidade sociocultural da população discente, analisar e caracterizar o público-alvo e identificar e compreender as eventuais práticas digitais de mediação adotadas no ensino à distância envolvendo alunos, professores e encarregados de educação.

Definida a problemática científica, que pretende investigar as eventuais práticas digitais de mediação visando a motivação para a aprendizagem, o sucesso académico e a plena integração social de todos os alunos, práticas estas com o cuidado de reduzir as possíveis desigualdades sociais perante o contexto de ensino à distância, apresentam-se os objetivos específicos ou as questões de investigação, decorrentes da questão principal:

- Caracterizar a EPTN, incluindo a diversidade sociocultural dos seus discentes;
- Identificar e caracterizar as eventuais práticas digitais e de mediação digital implementadas à distância;
- Compreender o ponto de vista dos alunos e dos professores sobre as referidas práticas;
- Compreender até que ponto as práticas digitais adotadas correspondem a uma forma de mediação sociopedagógica.

---

<sup>6</sup> Instrumentos presentes em apêndice.

Assim, a partir da análise e tratamento dos dados recolhidos, é pretendido, posteriormente, retirar algumas conclusões sobre o presente estudo de caso e levantar algumas questões sobre o tema.

## CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PROFISSIONAL DE TORRES NOVAS

Nesta secção será disponibilizada uma caracterização da escola onde se realiza a componente empírica do estudo. Esta caracterização abrange diversas vertentes, abaixo identificadas.

### *CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA*

A Escola Profissional de Torres Novas (EPTN) foi criada a 3 de agosto de 1991, ao abrigo do Decreto-lei 26/89 de 21 de janeiro, revogado pelo Decreto-Lei 70/93, de 10 de março. Resultou da celebração de um contrato-programa entre a Câmara Municipal de Torres Novas, o NERSANT (Núcleo Empresarial da Região de Santarém), a ACIS (Associação dos Comerciantes Retalhistas dos Concelhos de Torres Novas, Entroncamento, Alcanena e Golegã) e o Ministério da Educação. Ao permitir a figura de proprietário em substituição da de promotor, o Decreto-Lei 4/98, de 8 de janeiro de 1998, promoveu a criação da ATEP (Associação Torrejana de Ensino Profissional), formalmente constituída em 29 de setembro de 1999 e tendo como sócios fundadores os promotores anteriormente referidos. Integrando o ensino particular e cooperativo apresenta cofinanciamento europeu (POCH, Portugal 2020 e Fundo Social Europeu) e a missão de formar cidadãos tecnicamente competentes e capazes de interagir “com o mundo numa perspetiva global e dinâmica, assim como de o transformar” (*in Regulamento Interno*, elaborado com base nos princípios orientadores preconizados no *Estatuto do Aluno e Ética Escolar, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Manual de Apoio à Prática - Para uma Educação Inclusiva*, para além da legislação em vigor), visando ser reconhecida pelas competências técnicas e transversais dos seus diplomados.

Encontra-se sediada na União das Freguesias de Santa Maria, Salvador e Santiago, do concelho de Torres Novas, município do distrito de Santarém. Apresenta como concelhos limítrofes, a norte, Tomar e Ourém; a sul, Santarém e Golegã; a este, Entroncamento; e a oeste, Ourém e Alcanena. Situa-se junto ao Pavilhão de Exposições

do NERSANT, cuja localização permite estar perto das principais vias de acesso à cidade, bem como de alguns núcleos empresariais da região.

A EPTN possui uma área total de 3705m<sup>2</sup>, sendo 1435,36m<sup>2</sup> de área coberta. Ao nível do espaço físico, dispõe de 9 salas de aula, 3 salas de informática, auditório, biblioteca, oficina de informática, espaço multiusos (com área de trabalho especialmente vocacionada para o curso profissional de animador sociocultural), loja pedagógica, bar e espaço de convívio. Para a prática desportiva, a atividade letiva decorre no Palácio dos Desportos, nas piscinas municipais ou em outras infraestruturas da Câmara Municipal de Torres Novas. Neste âmbito e para o ano letivo de 2020/2021 também recorre a outros espaços cedidos pela Câmara Municipal de Torres Novas por forma a dividir os alunos e a promover o distanciamento físico entre as turmas – medidas de contingência implementadas face à pandemia causada pelo vírus SARS-COV-2. Desde o início da sua atividade e até ao ano letivo de 2020/2021 a EPTN contabiliza 88 turmas, 1991 alunos diplomados e 46 colaboradores diretos.

#### *ENQUADRAMENTO LEGAL*

Através da formação ministrada, a EPTN pretende dotar os jovens e os adultos promovendo-lhes capacidades e competências ao nível sociocultural, científico e tecnológico e em concordância com os princípios orientadores da política europeia para a educação. De facto, o Decreto-Lei 92/2014, de 20 de junho, implicou a revogação do Decreto-Lei 4/98 e veio introduzir algumas alterações ao regime jurídico das escolas profissionais. Reconhecendo que as mesmas prestam serviço público de educação e integram a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações, são atribuições das escolas profissionais<sup>7</sup> e, consequentemente, da EPTN:

- a) Proporcionar aos alunos uma formação geral, científica, tecnológica e prática, visando a sua inserção socioprofissional e permitindo o prosseguimento de estudos;*
- b) Preparar os alunos para o exercício profissional qualificado, nas áreas de educação e formação que constituem a sua oferta formativa;*
- c) Proporcionar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiências profissionais de carácter sistemático;*

---

<sup>7</sup> In Estatutos da Escola Profissional de Torres Novas.

*d) Promover o trabalho em articulação com as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais, da respetiva região e ou setor de intervenção, tendo em vista a adequação da oferta formativa às suas necessidades específicas e a otimização dos recursos disponíveis;*

*e) Contribuir para o desenvolvimento económico e social do país, em particular da região onde se localizam e dos setores de atividade, através de uma formação de qualidade dos recursos humanos.*

Seguindo o Programa de Ação Governativa Portugal 2030 – através da Portaria n.º 235-A/2020, que regulamenta a oferta de cursos profissionais, e do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro –, pretende empenhar-se numa escola inclusiva, assumindo promover a inclusão e o sucesso escolar e profissional dos alunos, na sequência da qualidade da sua ação e garantindo, simultaneamente, a sustentabilidade da organização. Nos últimos anos, a direção da EPTN tem trabalhado na implementação de um sistema de qualidade segundo o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional (EQAVET - European Quality Assurance in Vocational Education and Training) numa perspetiva de autoavaliação e contínua melhoria. Assim, constitui objetivo a promoção de uma cultura organizacional que garanta a qualidade e a atratividade da educação e formação profissional por meio do prosseguimento dos seguintes princípios orientadores: respeito, igualdade, solidariedade, proatividade, criatividade, pensamento crítico, adaptabilidade e comprometimento.

#### *OFERTA FORMATIVA*

Neste âmbito importa referir que a oferta formativa é definida em função do trabalho de rede desenvolvido pela Comunidade Interadministrativa do Médio Tejo (CIMT) e tendo em consideração o “Estudo de Antecipação de Necessidade de Qualificações”, que tem revelado procura na área do setor terciário. Para além do centro de formação de adultos (“Qualifica”), vocacionado para a informação, aconselhamento e encaminhamento para ofertas de educação e formação profissional de adultos, tem disponibilizado formação certificada nos seguintes cursos profissionais: Animador Sociocultural (12º ano); Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade (9º ano); Operador de Informática (9º ano); Técnico de Comércio (12º ano); Técnico de Comunicação e Serviços Digitais (12º ano); Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade (12º ano); Técnico de Gestão (12º ano); Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos (12º

ano); Técnico de Gestão de Programação e Sistemas Informáticos (12º ano); Técnico de Logística (12º ano); Técnico de Turismo (12º ano).

Contudo, a seleção da oferta formativa também tem em conta as motivações e preferências do público-alvo, uma vez que a frequência da área vocacional pretendida é um importante requisito para o sucesso escolar. No ano letivo de 2017/2018, apostou na formação de nível básico - Cursos de Educação e Formação (CEF) - vocacionados para jovens em risco de abandono escolar, elevado absentismo, dificuldades de aprendizagem e retenções nas escolas de origem. Esta opção teve como objetivo antecipar a formação integral destes jovens de modo a promover uma melhoria do seu desempenho escolar e social e, também, a expectativa de aumentar o número de matrículas nos cursos profissionais, o que se verificou conforme se verifica na Tabela 1:

Curso / Ano de escolaridade		2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
<b>Cursos Profissionais</b>	1º ano (10º)	80	74	105	91
	2º ano (11º)	57	66	68	83
	3º Ano (12º)	65	52	59	65
<b>CEF's</b>	Tipo2	21	15	-	-
	Tipo 3	-	19	-	-
<b>Totais</b>		<b>223</b>	<b>226</b>	<b>232</b>	<b>239</b>

**Tabela 1: Repartição da oferta formativa da EPTN para jovens, por anos letivos, cursos e número de alunos por turma nos últimos três anos**

**Fonte:** <https://eptn.pt/wp-content/uploads/2020/06/Projeto-Educativo-2020-2023.pdf>

*RECURSOS HUMANOS*

Conforme exposto na Tabela 2, a EPTN conta com 46 colaboradores diretos distribuídos segundo as suas funções laborais:

Direção <sup>(1)</sup>	Técnicos Superiores	Secretaria	Docentes	Centro de Formação de Adultos	Assistentes Operacionais	Total
2	2	3	27	7	5	46

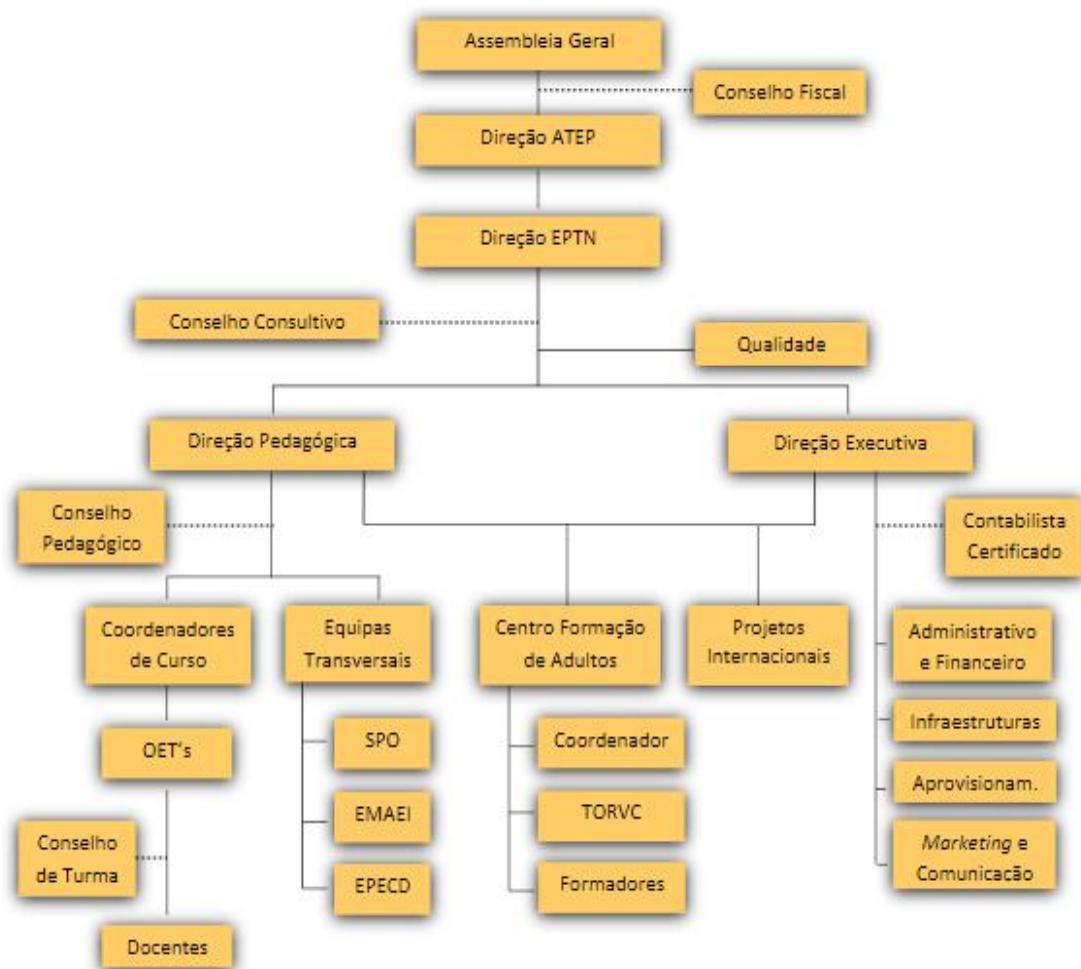
**Tabela 2: Repartição dos Recursos Humanos**

<sup>(1)</sup> Não engloba os três elementos da Direção da EPTN que exercem as funções por inerência de cargo.

**Fonte:** <https://eptn.pt/wp-content/uploads/2020/06/Projeto-Educativo-2020-2023.pdf>

O corpo docente é constituído por 27 colaboradores (entre os quais 11 OET's, 4 com turmas/cursos agregados) e a grande maioria mantém uma relação contratual desde 2007. Recorre a prestadores de serviços apenas para dar resposta a necessidades pontuais da organização. Os docentes que lecionam a componente sociocultural e científica são profissionalizados. No caso dos formadores da área técnica, todos têm licenciatura ou grau superior na área das disciplinas que lecionam, possuem Certificado de Competências Pedagógicas (CCP) e a grande maioria detém experiência de formação no ensino profissional.

Assim, o número de docentes varia ao longo dos anos letivos, em função dos alunos, dos cursos lecionados e dos projetos curriculares em curso. Conforme exposto na Figura 1, para além da equipa docente, a EPTN conta com a colaboração de mais 19 colaboradores, distribuídos de acordo com o seguinte organigrama:



**Figura 1: Organograma da EPTN**

**Fonte:** Estatutos da Escola Profissional de Torres Novas

Legenda:

- ATEP – Associação Torrejana de Ensino Profissional
- EPTN – Escola Profissional de Torres Novas
- OET's – Orientadores Educativos de Turma
- SPO – Serviço de Psicologia e Orientação
- EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
- EPCED – Equipa para a Estratégia da Cidadania e Desenvolvimento
- TORVC – Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

A escola integra uma psicóloga, que assegura o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), e uma docente efetiva com especialização em educação especial no domínio cognitivo e motor. Esta professora coordena a equipa multidisciplinar do EMAI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão) em articulação com os restantes docentes. Dispõe, ainda, de coordenadores/as de curso (docentes dos cursos profissionais com vínculo

estável à organização) que asseguram a ligação entre a escola e o meio empresarial (entidades parceiras) face à necessidade de realização dos estágios curriculares ou de outra forma de cooperação que promova a futura inserção profissional; dispõe igualmente de “orientadores educativos de turma” (a figura do “diretor de turma”) que asseguram, entre outras tarefas, a comunicação com os encarregados de educação. A equipa responsável pela implementação da estratégia de educação para a cidadania da escola (PECD) é assegurada por uma coordenadora e coadjuvada por um docente. A esta equipa compete a elaboração, atualização e avaliação do plano de atividades, promovendo o envolvimento das parcerias e visando a “Educação para a Cidadania e Desenvolvimento”. Importa ainda referir que a EPTN se evidencia no concelho devido à possibilidade de participação no programa ERASMUS+, promovendo, entre outras ações, a oportunidade dos estudantes, docentes e funcionários participarem em experiências de formação noutro país.

Para além de uma equipa responsável pela promoção da estratégia para a cidadania e desenvolvimento da EPTN, no ano letivo de 2020/2021 é promovido o Projeto de Mentoria com o objetivo de reforçar as aprendizagens por meio do voluntariado entre o corpo docente. A identificação da referida participação é assegurada nos futuros certificados de conclusão da formação.

A tabela abaixo apresenta as atividades curriculares complementares que deverão ser articuladas com a equipa PECD (2020/2021):

Identificação do projeto/programa	Âmbito de intervenção
Animação em Movimento	Dinamização de atividades em parceria com as instituições da região (formação em contexto de trabalho).
Educação para a Saúde	Ações de sensibilização e de promoção para a saúde.
Eco-Escolas	Ações de promoção do desenvolvimento sustentável.
EPTN Solidária	Ações de voluntariado e de apoio a causas sociais.
Erasmus +	Experiências de formação, para alunos e professores, noutro país para Europa.
STEP 1	Atividades de promoção da empregabilidade e prosseguimento de estudos.

Troca por Troca	Empréstimo de manuais escolares.
Direitos Humanos e Culturas	Ações de sensibilização sobre os direitos fundamentais.
Empreendedorismo	Promoção de ideias empresariais.
Animação, Turismo e Comunicação	Dinamização de atividades de promoção do património local e regional.
Escola Alerta – “Missão Inclusão”	Ações de sensibilização face à diferença.
4Teen	Projeto de intercâmbio escolar.
Desporto Escolar	Atividades de promoção de estilos de vida saudáveis.
Mentoria	Auxílio voluntário entre alunos na aprendizagem formal da escola.

**Tabela 3: Identificação dos projetos/programas curriculares**

**Fonte:** Própria

### *POPULAÇÃO ESCOLAR*

Sendo constituída por 239 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 22 anos<sup>8</sup>, a população escolar é distribuída pelas 11 turmas (5 agregadas, perfazendo um total de 16 grupos, com diferentes percursos formativos integrados nos cursos profissionais de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Gestão; Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade; Animador Sociocultural; Técnico de Turismo; Técnico de Gestão de Programas e Sistemas Informáticos; e Técnico de Logística).

---

<sup>8</sup> A idade máxima de ingresso no ensino profissional - 19 anos - é excecional, pois tem de preencher o requisito de transição para o 10º ano, com aproveitamento, no ano letivo anterior.

Área de formação / Ano de escolaridade		Alunas do sexo feminino	Total	Alunos do sexo masculino	Total
<b>Animador Sociocultural</b>	1º ano (10º)	14	<b>44</b>	1	<b>3</b>
	2º ano (11º)	12		0	
	3º ano (12º)	18		2	
<b>Logística</b>	1º ano (10º)	1	<b>8</b>	9	<b>21</b>
	2º ano (11º)	7		12	
<b>Informática (cursos de GEI e GPSI)</b>	1º Ano (10º)	0	<b>2</b>	27	<b>61</b>
	2º Ano (11º)	2		18	
	3º Ano (12º)	0		16	
<b>Gestão</b>	1º Ano (10º)	4	<b>27</b>	5	<b>12</b>
	2º Ano (11º)	11		0	
	3º Ano (12º)	12		7	
<b>Turismo</b>	1º Ano (10º)	8	<b>24</b>	3	<b>9</b>
	2º Ano (11º)	10		2	
	3º Ano (12º)	6		4	
<b>Comunicação</b>	1º Ano (10º)	7	<b>13</b>	12	<b>15</b>
	2º Ano (11º)	6		3	
<b>Total</b>		<b>118</b>		<b>121</b>	

**Tabela 4: Repartição dos discentes por género e área de formação**

Fonte: própria

A repartição por género é praticamente igual (118 adolescentes do sexo feminino e 121 do sexo masculino), contudo, com significativa diferença quanto à área de formação. Nos cursos profissionais de informática e logística prevalecem alunos do sexo masculino e nos cursos profissionais de animador sociocultural, técnico de gestão e técnico de turismo prevalecem alunas do sexo feminino, conforme ilustra a Tabela 4.

Também se verificam 7 casos de alunos estrangeiros (de nacionalidades brasileira, ucraniana e angolana), que não recebem os apoios monetários<sup>9</sup> que a escola disponibiliza por possuírem título de residência temporária em Portugal, e o caso de um aluno romeno que recebe os referidos apoios por já ser detentor de título de residência permanente em Portugal.

O concelho de residência diverge entre Torres Novas, Alcanena, Entroncamento, Golegã, Chamusca, Tomar, Vila Nova da Barquinha, Santarém, Abrantes e Ourém. No ano letivo de 2020/2021 encontramos 3 alunos institucionalizados. Importa salientar que dos 239 alunos, 8 já são encarregados de educação de si próprios, 3 são os tutores das instituições de apoio à infância e juventude, 6 são os avós, 7 correspondem a tias/tios, 5 a irmãs, e a grande maioria, 210, são os pais, com especial incidência da figura materna enquanto encarregada de educação. Relativamente a alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, encontramos 10; contudo, apenas 6 beneficiam da medida de apoio pedagógico direto da docente de educação especial.

#### *TRANSIÇÃO DE REGIMES DE ENSINO NA EPTN*

No anterior período de confinamento obrigatório (13 de março de 2020), com o correspondente recurso ao “ensino à distância”, verificou-se a necessidade de empréstimo de 38<sup>10</sup> portáteis/computadores (incluindo 7 computadores fixos) e 5 bandas largas a alunos, permitindo o acesso à *internet*, para além de 4 portáteis a professores

---

<sup>9</sup> Conforme referido, esta escola profissional aufer de financiamento da UE (circular normativa do POCH nº7/CD/2012) disponibilizando aos alunos de nacionalidade europeia, ou detentores de título de residência permanente na UE, consoante a sua assiduidade diária, subsídio de alimentação, transporte, bolsa de material de estudo e bolsa de profissionalização (aquando dos estágios curriculares e calculado através do IAS - Indexante dos Apoios Sociais).

<sup>10</sup> Conforme se constatou na entrevista exploratória realizada à Diretora Pedagógica da EPTN, no 1º período de ensino à distância a CMTN facultou 25 portáteis. Posteriormente, para o 2º período de E@D a direção adquiriu 6 portáteis.

com filhos em idade escolar, num universo de 232 alunos e de 27 docentes (ano letivo de 2019/2020).

Já no período de E@D que se iniciou a 22 de janeiro de 2021 (ano letivo 2020/2021) procedeu-se ao empréstimo de 54 computadores, 6 dos quais adjudicados desde o início do ano letivo a alunos finalistas devido à necessidade de trabalho autónomo nos seus projetos de final de curso (PAP). Em suma, destes 54 foram alocados 44 portáteis, 9 computadores fixos e uma banda larga a alunos e um portátil a um professor.

Dada a imprevisibilidade da evolução da pandemia, e do conseqüente recurso a aulas *on-line*, para o ano letivo de 2020/2021 foi elaborado um plano de implementação e transição dos regimes de ensino e aprendizagem da EPTN. As considerações iniciais deste documento alertavam a comunidade educativa para a necessidade de garantir as condições de segurança na retoma das atividades presenciais, apelando

*... à colaboração de todos os docentes, funcionários, alunos e demais parceiros da EPTN para que, através da adoção de estratégias que estimulem a interação, a interajuda e o bem-estar emocional, bem como o trabalho colaborativo, de forma a assegurarmos o cumprimento da nossa missão e garantirmos o bem-estar e a segurança de toda a comunidade educativa da EPTN. (EPTN, 2020, Plano de Implementação e Transição dos Regimes de Ensino e Aprendizagem - Regimes presencial, misto, ou à distância - Ano letivo 2020/2021, p.2).*

Definia-se, atendendo à legislação em vigor, a transição para o regime misto ou à distância, mediante a autorização da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e atendendo às diretrizes da Direção Geral de Saúde, devido à evolução da situação pandémica, que poderia vir a impedir o regime de aulas presenciais. Foi salvaguardado que, qualquer que fosse o regime adotado, os alunos deveriam cumprir as regras estipuladas no *Regulamento Interno*, alertando para o dever de assiduidade nas atividades letivas. Evidenciou-se que o regresso ao ensino presencial (tendo em conta que no ano letivo anterior o regime não presencial perdurou até ao seu término) era caracterizado por privilegiar o trabalho colaborativo, a utilização das plataformas digitais e, especificamente, a aprendizagem da utilização da plataforma *Teams*. Para além de reforçar a obrigatoriedade da adoção de medidas de higiene (uso de máscara cirúrgica, abrangendo os modelos FFP2 e FFP3, ou a máscara comunitária/de uso social, para além da desinfeção das mãos) e do distanciamento físico, as 15 turmas (11 + 4 agregadas) foram divididas em 2 edifícios de forma a minimizar-se o perigo de contágio pelo vírus SARS-Cov-2 e suas variantes, e foram definidos turnos rotativos para a hora

de almoço (incluindo zonas específicas para o almoço de cada turma), bem como horários de intervalo desfasados, diminuindo as oportunidades de interação entre os discentes das diferentes turmas durante a pausa letiva.

As diretrizes de transição de regimes de ensino, para além de exporem as adaptações impostas para o regresso ao ensino presencial, definiram a alternativa de transição para um novo modelo de ensino, o regime misto, caracterizado pela alternância entre o ensino presencial e o ensino à distância. A modalidade de ensino presencial foi considerada prioritária para beneficiários de ação social escolar identificados pela escola, assim como alunos sinalizados pela CPCJ e outros alunos a quem se justifique a necessidade de reforço presencial das aprendizagens.

Assim, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho, define-se a seguinte distinção de regimes de ensino:

6 — *Estabelecer que, para efeitos da presente resolução, se considera:*

a) *«Regime presencial», aquele em que o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido num contexto em que alunos e docentes estão em contacto direto, encontrando -se fisicamente no mesmo local;*

b) *«Regime misto», aquele em que o processo de ensino e aprendizagem combina atividades presenciais com sessões síncronas e com trabalho autónomo;*

c) *«Regime não presencial», aquele em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em ambiente virtual, com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos;*

d) *«Trabalho autónomo», aquele que é definido pelo docente e realizado pelo aluno sem a presença ou intervenção daquele;*

(Diário da República, nº139, p. 3)

Ao nível do “regime não presencial”, conotado como “ensino à distância”, o Plano de Implementação e Transição dos Regimes de Ensino e Aprendizagem da EPTN veio regulamentar as aulas síncronas com recurso a videochamada através da plataforma *Teams*, mas impondo só o som, ou seja, com as câmaras desligadas durante as aulas síncronas (salvo situações com autorização dos E.E. ou adesão voluntária dos discentes), recomendando-se que as aulas síncronas não excedam os 30 minutos, mas que correspondam a 25% da carga horária semanal. Caso os alunos não possam estar presentes as faltas podem ser relevadas através da realização do trabalho proposto e enviado ao professor. É privilegiado o trabalho autónomo e preferencialmente de carácter interdisciplinar.

No início do 1º semestre foi elaborado, por parte dos OET, um levantamento dos alunos sem equipamentos tecnológicos que permitissem a continuidade do ensino caso se afigurasse a necessidade de transição para o regime misto ou para o ensino à distância, procedendo a empréstimo mediante os recursos tecnológicos disponíveis na EPTN ou facultados por entidades parceiras. Conforme exposto, até ao início do 2º confinamento (17 de setembro até 22 de janeiro de 2021) foram emprestados 6 portáteis a alunos finalistas durante os fins-de-semana por não possuírem equipamentos informáticos e devido à necessidade de trabalharem autonomamente (fora das atividades letivas) nos seus projetos de final de curso (PAP).

#### *AValiação DO 1º PERÍODO DE ENSINO À DISTÂNCIA*

Face ao primeiro período de ensino à distância, foi aplicado um inquérito de avaliação, via *Google Forms*, por parte da direção pedagógica da EPTN no final do ano letivo de 2019/2020. Este instrumento de recolha de dados foi aplicado a 26 docentes (excluindo-se a diretora pedagógica, que também exerce funções enquanto professora) e verificou-se a adesão de 103 alunos (dos 232 nesse ano letivo), verificando-se a maioria das respostas junto dos alunos do 1º ano, com 56 respostas, e de 102 encarregados de educação.

Quanto aos dados recolhidos e na opinião dos discentes foi possível apurar, numa escala de 1 a 4, em que 1 correspondia a uma “má” classificação e 4 a uma classificação “muito boa”, que a disponibilidade dos professores para esclarecer dúvidas foi classificada com uma média de 3,34 e a interação com os professores no regime de ensino à distância com 3,12. No que diz respeito ao recurso utilizado para esse contacto virtual a conversa via *Teams* foi mencionada 93 vezes, correspondendo à forma mais frequente; as sessões síncronas foram assinaladas por 73 alunos; o *e-mail* foi apontado 44 vezes; e os “outros” canais de comunicação, onde se inclui o *WhatsApp* e o *Messenger*, foram assinalados por 7 alunos. Sobre os equipamentos que lhes permitiam executar as tarefas e acompanhar as sessões síncronas 82 dos 103 alunos inquiridos afirmaram já possuir os equipamentos tecnológicos necessários no início do período de ensino à distância e 24 confirmaram ter recorrido ao empréstimo facultado pela escola. Sobre as dificuldades sentidas e face a esta amostra que se poderá considerar representativa da comunidade discente, 54 alunos apontaram o “período temporal para executar as tarefas propostas”, 43 alunos o “grau de dificuldade dos trabalhos”, 36

alunos a “desmotivação”, 28 o “tempo de resposta do docente”, 26 o “acesso à internet e/ou a equipamentos”, enquanto 23 assinalaram a “utilização das plataformas” e 10 alunos “outro” indiferenciado, onde pensamos que se poderá incluir a gestão do tempo face às rotinas diárias e familiares, para além da eventual partilha de equipamentos tecnológicos. Não foram apontadas respostas de melhoria para o regime de ensino à distância.

No que concerne à avaliação dos docentes, 24 professores (em 26) afirmaram possuir equipamento tecnológico para desempenhar funções no regime de ensino à distância e 7 indicaram não ter obtido apoio na resolução de dificuldades desse acesso. Sobre as orientações e apoio da direção e das chefias intermédias, e recorrendo à mesma escala de 1 a 4, a classificação média das respostas foi de 3,31. Quanto à disponibilidade dos alunos para efetuar o respetivo acompanhamento pedagógico obteve-se a classificação média de 2,96, sendo assinalado enquanto instrumentos privilegiados para o contacto com os discentes a plataforma *Teams* (refletindo a totalidade dos inquiridos, 26 vezes), o correio eletrónico (22), o sistema de videoconferência por *Zoom*, *Teams*, *Skype*, entre outros, (17), o *WhatsApp* (13), a *SMS* (9), o *Google Classroom* (2), e outro meio de comunicação (4). Sobre a modalidade de comunicação mais utilizada para a interação com os alunos foi assinalada a síncrona, apontada por 15 professores. Ao nível das dificuldades sentidas neste regime de ensino, foi apontado pela maioria dos docentes (20), “conciliar ritmos e horários das tarefas de ensino à distância do agregado familiar”, seguido de “interação com os alunos” (12), “adaptação dos materiais e das metodologias de trabalho” (10), “conhecimentos tecnológicos insuficientes” (8), “falta de equipamentos” (5), e “outro” (2). Enquanto melhorias para o regime de ensino à distância foi apontado “o acesso ao programa interno da escola remotamente”, “sessões quinzenais ou mensais para formação complementar de curta duração de informática” e “algumas formações na utilização das diferentes plataformas digitais”.

Quanto aos dados apurados perante as respostas dos 102 encarregados de educação, e recorrendo à escala de 1 a 4, a facilidade de contacto com a escola obteve a classificação média de 3,40 e, na sequência de implementação do ensino à distância, 27 dos inquiridos afirmaram ter recorrido ao apoio da escola para resolver problemas tecnológicos no domicílio. No que diz respeito à disponibilidade dos docentes para apoiar os educandos na perspetiva dos E.E. foi assinalado “muito frequentemente” (46), “frequentemente” (50) e “ocasionalmente” (6), não se tendo verificado respostas nos

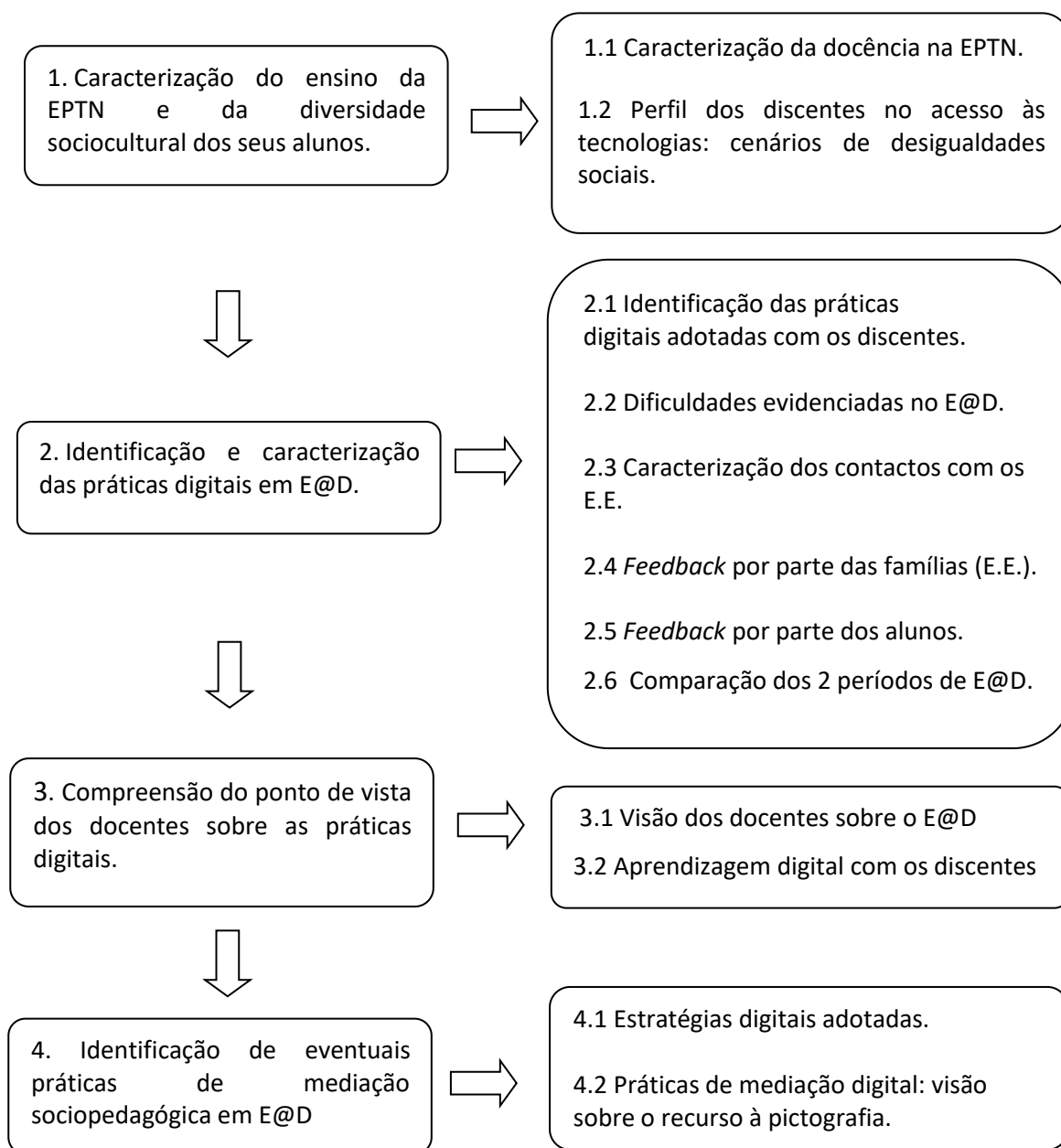
parâmetros de “nunca” e de “não sei”. As maiores dificuldades evidenciadas incidiram em “conciliar ritmos e horários das tarefas de ensino à distância do agregado familiar” (assinalado 61 vezes), seguido de “motivar o meu educando para o cumprimento das tarefas e/ou participação nas aulas (22), “outro”, indiferenciado (21), e a falta de meios tecnológicos (por 8 encarregados de educação). Não se verificaram propostas de melhoria para a modalidade de ensino à distância.

Conforme tivemos acesso, este cenário é corroborado a nível nacional pelo estudo *Perceções dos professores sobre o ensino à distância* da Universidade do Minho. Com a participação de 280 docentes, a referida investigação baseia-se numa recolha de dados ocorrida em janeiro de 2021 que permitiu concluir que o primeiro período de ensino à distância imposto pela pandemia SARS-Cov-2 agravou, na opinião dos inquiridos, as desigualdades sociais entre os discentes face às suas aprendizagens, prejudicando particularmente os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Enquadrar-se-ão, ao longo deste subcapítulo, sob a forma de análise e discussão, os testemunhos dos vários entrevistados, nomeadamente, a diretora pedagógica, alunos e professores, bem como o cruzamento destes dados com os resultados da avaliação do E@D efetuada por esta escola de ensino profissional e os registos do diário de campo. A descrição das práticas levadas a cabo e as vivências dos entrevistados no E@D permitirão: abordar a diversidade sociocultural dos discentes, cruzando com a caracterização da população escolar, a visão da diretora pedagógica, a contextualização da própria escola e a legislação que entrou em vigor devido à pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2; identificar as eventuais práticas de mediação digital implementadas à distância; compreender o ponto de vista dos alunos e dos professores sobre as referidas práticas; e compreender até que ponto as práticas digitais adotadas correspondem a uma forma de mediação sociopedagógica.

Optámos por basear a discussão dos dados recolhidos nos seguintes quatro tópicos e respetivos subtópicos, correspondentes às categorias e subcategorias da análise de conteúdo.



**Figura 2: Tópicos e subtópicos da análise de conteúdo**

### *ENTREVISTA EXPLORATÓRIA*

Conforme referido, no início do ano letivo 2020/2021 realizámos uma entrevista exploratória à diretora pedagógica da EPTN, o que permitiu aprimorar a informação sobre a transição para o primeiro período de ensino à distância neste estabelecimento de ensino. Esta entrevista foi realizada presencialmente e possibilitou especificar as linhas

orientadoras da investigação. Ao longo do diálogo notámos que as respostas abrangeram a sua perspetiva quer no exercício das funções diretivas, quer na sua experiência enquanto docente.

Ao nível das práticas digitais adotadas face à rápida e imprevisível transição para o E@D destacou-se que nessa altura já se encontrava uma plataforma digital oficialmente adotada: “(...) tivemos sorte, neste ano já estávamos a implementar a utilização da Microsoft e foi por essa via, através do *Teams* da Microsoft”. (DP)

Porém, enquanto constrangimento, a entrevistada evidenciou que o financiamento desta escola profissional (POCH, Portugal 2020, e Fundo Social Europeu) dificultou a implementação do E@D, pois este cenário não estava previsto na legislação em vigor que implica a realização efetiva de um conjunto de horas de formação presenciais e outras específicas, de formação em contexto de trabalho (estágios curriculares).

*(...) foi uma adaptação, uma busca de respostas e uma clarificação dia-a-dia... agravado pelo facto de também termos o financiamento POCH, o que levantava aqui algumas questões técnicas relativamente à elegibilidade de horas, à gestão das horas dos alunos (...).* (DP)

Quanto à caracterização do grupo discente, distinguiu a questão das desigualdades sociais, quer no acesso aos bens tecnológicos, quer ao nível da literacia digital. Neste sentido, a diretora pedagógica rapidamente salientou a ausência de meios tecnológicos e de rede de *internet* por parte de alguns alunos, embora em alguns casos se encontrassem apetrechados com telemóveis que poderiam permitir, para além do contacto com os professores, a presença nas aulas síncronas. Porém, dificilmente serviriam para a execução de tarefas que implicassem o recurso a determinados programas informáticos.

*(...) a constatação de que muitos alunos, apesar de terem telemóveis muito bons, não tinham computadores e condições tecnológicas para poderem avançar com o acompanhamento das atividades letivas e execução de trabalhos (...). É óbvio que tínhamos alunos que não tinham acesso, estou a lembrar-me de alguns alunos institucionalizados, (...) a instituição não tinha acesso à internet. (...) havia outro constrangimento que era a acessibilidade à rede. (...) aí a única solução foi através de e-mails...(...).* (DP)

Neste âmbito, importa salientar que foi realizado um levantamento sobre as necessidades tecnológicas aquando das orientações oficiais de transição para o ensino à distância. Ao nível do processo e das soluções encontradas:

*(...) procuramos através dos diretores de turma, ou de alguns professores que estavam com as turmas, fazer o levantamento dos problemas tecnológicos dos alunos, para garantirmos, na medida do possível, alguma operacionalização e implementação do ensino à distância (...) as soluções passaram pela cedência de todos os portáteis da escola aos alunos... ah, a parceria com a Câmara Municipal de Torres Novas que facultou também 25 portáteis à escola, que colocámos à disposição dos alunos, assim como... ah, alguma banda larga. (DP)*

No que concerne às práticas de mediação digital com os discentes realçamos as alternativas com recurso às TIC. Neste sentido, ao longo desta entrevista exploratória a diretora pedagógica identificou o recurso ao telefonema como forma de partilha de informação, o envio por *e-mail* dos trabalhos realizados de forma manuscrita e, para além da plataforma *Teams*, o uso do *WhatsApp* e *Messenger* enquanto forma de comunicação com os alunos, enquadrando-se numa metodologia *m-learning*, que previamente exploramos na fundamentação teórica desta investigação.

*(...) cheguei a fazer o tradicional telefonema (...) Para além do e-mail tive uma aluna que no início não tinha computador e fazia os trabalhos à mão, tirava fotografia e mandava-me a fotografia do trabalho. (DP)*

Ainda no que concerne à transição para o ensino à distância, foi evidenciada a sua disponibilidade enquanto docente nas sessões síncronas e nas sessões assíncronas. No seu ponto de vista notámos refletir alguma preocupação relativamente ao estado psicológico dos alunos devido à situação de isolamento social causado pela pandemia.

*No timing em que foi e atendendo a que já haviam elos e um grau de conhecimento mais profundo em termos da personalidade e do perfil de cada aluno, portanto, foi mais fácil conseguir identificar alguns focos e contornar alguns problemas... (...) fazia sempre a chamada e tentava perceber as dinâmicas e o sentido emocional dos alunos (...). (DP)*

Enquanto docente, verificámos eleger o fator de proximidade na relação com os discentes; uma proximidade relacionada com o conhecimento prévio do perfil de cada aluno e da interação com o mesmo, podendo potenciar o sentimento de confiança e de empatia com o outro. Nesta perspetiva, notámos uma maior dificuldade nas turmas que frequentavam na altura o 1º ano nesta escola (correspondendo ao 10º ano), devido ao pouco tempo de interação presencial.

*(...) a relação empática que se cria com o ensino presencial, com o ensino à distância é um bocadinho mais complexa, (...) se eu no início deste ano letivo entrasse no ensino à distância sem ainda ter um elo de ligação com a turma (...), a minha perceção é que ia ser muito complicado, porque ainda não temos uma relação com os alunos... (DP)*

Mais tarde, ao questionarmos esta profissional de educação sobre os dois períodos de confinamento, expressou que a experiência do ano anterior havia facilitado a transição para o E@D neste segundo ano, embora tenham permanecido alguns constrangimentos na acessibilidade tecnológica e na contínua incerteza de um novo E@D causado pela evolução da situação pandémica.

*Este ano, na sequência das aprendizagens efetuadas no ano anterior, está a ser mais fácil agilizar procedimentos internos e potenciar, como docente e diretora, os meios tecnológicos existentes. Como ponto crítico de ambos os confinamentos realço a dificuldade de planear com eficácia por não termos o controlo dos processos, em particular no caso dos estágios curriculares que envolvem muitos parceiros. (DP)*

Posteriormente, na qualidade de docente, evidenciou a extensão das limitações na comunicação durante o E@D devido à fraca literacia digital de alguns encarregados de educação, uma condição particularmente visível nos contactos estabelecidos com os mesmos e, conforme explorado nos estudos de Silva e Diogo (2014), para além da aquisição dos computadores continuar a constituir um investimento avultado, pode coexistir uma influência familiar nas competências digitais dos alunos, embora nos deparemos com diferentes gerações na era digital: “(...) globalmente mais facilitados, mas subsistem muitos constrangimentos devido ao perfil de competências digitais de muitos encarregados de educação.” (DP)

Nesta altura, na segunda fase de E@D, e relativamente à equipa dos docentes, continuou a mostrar preocupação pela sua estabilidade emocional, sublinhando, enquanto fatores, o desgaste da continuidade da imposição do teletrabalho e a conjugação das responsabilidades familiares com as laborais.

*Considero que globalmente estamos todos mais preparados para o E@D, mas também psicologicamente mais afetados pelo isolamento social e pelas complexas rotinas familiares e profissionais que exigem uma permanente adaptabilidade, o que, nalguns casos mais complexos, pode ser fator de desgaste e condicionar a qualidade de vida e o bem-estar emocional de membros da equipa. (DP)*

Neste sentido, pese embora ter tido um *feedback* bastante positivo por parte de encarregados de educação sobre a disponibilidade dos professores no E@D, alertou para o perigo da multiplicidade de papéis dos docentes em teletrabalho: “(...) se isto continuar ou voltar a acontecer nós temos também de nos proteger um bocadinho, o nosso equilíbrio e resistência (...)”. (DP)

Neste ponto, destacamos os seguintes registros no diário de campo: “Deixei o meu filho muitas vezes em autogestão.” **(Prof.)**; “Complica as rotinas familiares e sobretudo para quem também tinha filhos pequenos a ter aulas em casa.” **(Prof.)**

No final desta entrevista foram facultados os resultados dos inquéritos de satisfação sobre o período de ensino à distância, direcionados aos professores, aos alunos, e aos encarregados de educação, bem como o plano posteriormente elaborado tendo em conta a legislação em vigor (Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, e a Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho), de transição para E@D (Plano de Implementação e Transição dos Regimes de Ensino e Aprendizagem - Regimes presencial, misto, ou à distância, EPTN, 2020)<sup>11</sup>.

### *ENTREVISTAS AOS DOCENTES*

Com o intuito de caracterizar o ensino na EPTN, incluindo as práticas digitais à distância e a diversidade sociocultural dos seus discentes, foram entrevistados, via *online* (por meio de videochamada através da plataforma *Teams*), 7 docentes da EPTN, dos quais 4 com a acumulação de funções de OET. Relativamente à caracterização da docência nesta escola profissional, explanamos algumas características que poderão definir uma escola onde se pratica a descentração da figura do professor, defendida por Américo Peres (2016), numa ótica de policulturalismo deste primeiro mediador sociopedagógico de uma escola. Assim, perante a heterogeneidade sociocultural da população escolar, vimos alguns docentes cooperarem para a implementação de uma escola potencialmente intercultural, equitativa na assistência e na orientação dos discentes, ou seja, no acesso de todos às mesmas oportunidades (Silva, 2003, 2019).

*(...) Dou o meu número de telefone, caso precisem de alguma coisa (...) No início do ano eu faço sempre isso (...) as professoras que estão lá hoje ainda e com quem eu me dou bem não foram só minhas professoras, foram também minhas amigas. (...) são esses que ficam! (...) eu tirei o curso que tirei graças a uma professora que eu tive (...)*  
**(P6)**

*Eu sempre tento criar proximidade com os alunos, (...) uma das coisas que eu faço é perguntar se eles estão bem, porque eu acho que... nós nos dedicamos mais quando sentimos que há uma espécie de preocupação genuína connosco e há. Há porque eu gosto dos miúdos. (...) também facilita ter 2 filhos que estão nestas idades (...) se eu estivesse no lugar deles com 16 anos como é que eu me sentiria se tivesse um professor que está a debitar ou a cobrar... ou constantemente a dizer “você não*

---

<sup>11</sup> Excluem-se de anexo os documentos internos da EPTN.

*fazem!”. Eu tento sempre ser positiva (...) eles não fazem, coitados, porque eu acho que tem a ver com o apoio que nós temos em casa e essas coisas todas. (P7)*

Para além de uma aparente acessibilidade que deriva da própria experiência, escolar e parental, dos docentes (Vieira, 2011) e constitutiva do processo de mediação preconizado por Torremorell (2008) e por Vieira e Vieira (2016), percecionamos nesta escola algumas particularidades nos OET conforme anteriormente descrito por Pedro e Soares (2012), tendo em conta a sua multiplicidade de funções:

*(...) é uma chefia intermédia e como tal tem um papel tríplice, ou seja, ah... tem um papel fundamental na relação com os alunos da turma, na relação com os pais e encarregados de educação, e na relação com os restantes professores, quer do conselho de turma, quer da escola em geral. (...) tem um papel que vai muito para além da execução de funções meramente burocráticas e administrativas. (...) é um guia (...) é um gestor de emoções, é... ele está sempre na linha da frente (...) quando é necessário resolver algum problema de e com os alunos, eu acho que é um excelente braço direito dos próprios encarregados de educação que muitas vezes perdem o fio à meada (...) sim, é uma tarefa de todos os professores, mas sim, é uma tarefa sobretudo que recai sobre o orientador educativo de turma. (P1)*

*(...) a ligação mais, mais próxima, que não mesmo mais próxima entre a escola... portanto, os alunos e os encarregados de educação. É através de nós que eles acabam por... por... por questionar, por tirar dúvidas, por perguntar (...) é esse também o nosso papel, o elo de ligação entre a escola e eles. (P2)*

Efetivamente, quanto à acumulação de papéis, no caso concreto dos diretores de turma (Vieira, 2013) importa evidenciar que implica uma maior capacidade para o trabalho em rede (Ferreira & Silva, 2019), por vezes excessiva (um “mal-estar docente” explorado por Esteve, 1992, citado por Vieira, 2013), e com uma abordagem que se enquadra nos parâmetros da mediação escolar e sociopedagógica, ou seja, centrada no aluno e entre o aluno, a escola, a família e os locais de formação em contexto de trabalho (Silva et al., 2010, Almeida, 2009). Esta abordagem reporta-nos ao modelo do desenvolvimento humano de Brofenbrenner, traduzindo os condicionalismos dos diversos contextos em que estamos inseridos; e a teoria da sobreposição de esferas de Epstein, que salienta o poder da influência dos contextos que socialmente integramos (Zenhas, 2006).

*(...) eu acho que tem especificidades muito particulares. (...) quando iniciei em 2004 (...) apercebi-me que o acompanhamento do diretor de turma, realmente é muito diferente daquele que eu tinha quando andava na escola. Portanto, é um acompanhamento muito personalizado, muito direcionado. (...) o contacto com os encarregados de educação, temos de tudo, temos encarregados de educação que são muito presentes, que se apoiam muito em nós, com quem nós temos uma relação muito aberta... Também tenho algumas pessoas que ainda hoje continuam a mandar-me*

*mensagens, e se me virem na rua cumprimentarem-me com muito carinho... ah, e também... falam um bocadinho sobre o facto deste apoio ter sido a diferença (...) há aqui um acompanhamento quase diário. Depois, muitas vezes também os alunos se apoiam em nós, e nós às vezes até sabemos coisas que não havia necessidade de as sabermos, mas que os alunos nos confiam e às vezes os pais nos confiam (...)* (P3)

*É um trabalho adicional que, digamos, o formador normal, ou o professor normal, ou o mais habitual, não tem, apesar de hoje em dia o estatuto do professor subentender todo o... todo um conjunto de tarefas e de competências que vão além de dar pura e simplesmente aulas. (...) apesar de não ter tido esse papel... tenho conhecimento do que estes outros professores fazem, (...) que é brutal... (...)* (P5)

Relativamente ao perfil de competências dos discentes no acesso às tecnologias destacamos cenários de desigualdade social, conforme expõe Pedro Silva (2003), refletindo-se o mesmo panorama no ensino presencial e no ensino à distância.

*(...) se eles presencialmente já exibiam todas essas lacunas e limitações que falei, falta de método, não sabem estudar, não sabem trabalhar, não sabem organizar... em casa, (...) on-line e cumprir prazos e etc., também não foi conseguida (...) há mais coisas a distrair em casa do que propriamente na sala de aula, porque na sala de aula eu estou lá a chatear, a questão da não obrigatoriedade de ligar a câmara... pronto, isso leva a essas limitações.* (P5)

*(...) dificuldades também estão muito associadas aos contextos socioeconómicos e familiares que envolvem os alunos. E depois, a terceira que acaba por ser um bocadinho uma consequência das outras, que é a dificuldade de acesso às novas tecnologias.* (P1)

Com efeito, parece estarmos perante uma questão que remete para o conceito de “mochila cultural” de Ana Vieira (2011) e para a importância do “capital cultural” esmiuçado por Bourdieu (Silva, 2003) acerca do percurso dos alunos e de uma relação de “causalidade do provável” que tem em conta os diferentes recursos que favorecem a integração escolar (Zenhas, Rocha & Silva, 2019) e que atualmente continuam a ser adequados.

*Não tens meios de comunicação... ah, novas tecnologias ao teu dispor, tens dificuldades em utilizá-las. E normalmente esses miúdos que não têm e que têm dificuldades em utilizá-las são também miúdos que, de alguma forma, vêm de famílias precárias e alguns deles com dificuldades de aprendizagem (...)* (P1)

*A falta de autoconfiança juntamente com a curiosidade é fatal porque se eu tiver curiosidade eu vou à procura e mesmo que não tenha muita confiança se vou conseguindo e eu vou andando, ok? (...) E os alunos que têm mais facilidade com TIC são esses que têm a curiosidade, que têm a autoestima e que acabam por pensar que aquilo lhes pode levar a algum lugar mesmo não sabendo qual é, pronto.* (P7)

Neste sentido, evidencia-se a relevância não só da posse dos bens tecnológicos, mas da distinta literacia digital (Almeida, Delicado & Alves, 2011; Diogo, Silva & Viana, 2018;

Viana & Peralta, 2020), que define a atual geração digital (“nativos digitais”, conceptualizados por Prensky, 2001).

*(...) interessante porque são miúdos que em termos de telemóvel, em termos de redes sociais, são “prós”, são muito, muito, muito... Portanto, conhecem tudo em termos de jogos, e portanto... até acho que para jogar eles precisavam de saber, mas não... E depois há esta vertente, realmente, de Office que eu fiquei assim surpreendida... (...) com iphones e com com redes sociais e com tanta coisa... e depois têm esta dificuldade nas TIC? (P2)*

*Sim, dá perfeitamente para denotar... sim. Não só na utilização da plataforma como depois na própria utilização de outros... de outros softwares (...) estão num mundo com tanta oferta que acabam por não ter também... os skills e os conhecimentos que poderiam ter se abrissem um bocadinho os horizontes. (...) Se o aluno já for com alguma resiliência, com alguma força de vontade, ele vai-se tentar superar apesar das dificuldades (...) (P4)*

Uma população escolar que se enquadra na adolescência, definindo-se, segundo Sílvia Reis e Ricardo Vieira (2019), pela sua “identidade digital”, virtualizando as relações sociais que se contextualizam na terceira “brecha digital”, explorada por Cristina Chabert e João Ruivo (2013). Neste caso em concreto, uma idade que poderá ser impulsionadora de um menor envolvimento parental: “(...) da parte dos encarregados de educação não tive muito *feedback*... porque penso que dada a idade deles... a autonomia que já é maior (...)”. (P2)

No que concerne à identificação e caracterização das práticas digitais e de mediação digital implementadas à distância, destacamos, para além do recurso ao telefonema e ao *e-mail*, a criação e/ou uso de canais alternativos de comunicação, como o *WhatsApp* e o *Messenger*, abordados por Tenório (2018), para além da plataforma *Teams* oficialmente adotada para as aulas síncronas (*on-line*): “(...) acabamos por criar um *e-mail* para todos os encarregados de educação, acabei por criar um grupo aqui no Hotmail. (...)” (P2)

No caso do *WhatsApp*, referenciado por Martins e Gouveia (2018), ressalta a ponderação de partilha do contacto telefónico por parte dos professores; as potencialidades ao permitir a formação de grupos (turmas); a partilha de vários formatos de informação; e o facto de constituir um recurso opcional, de uso prático (no telemóvel, abordado por Carrega, 2013), e um elemento identificativo das camadas mais jovens.

*(...) não, o WhatsApp nunca utilizei porque tu supostamente disponibilizas o teu número de telemóvel e por isso eu nunca utilizei... (...) O Messenger eu acho que é um bocadinho menos invasivo, pronto... toda a gente tem o Messenger (...) a primeira*

*coisa que eu faço quando tenho uma direção de turma é criar um grupo de Messenger... (...) portanto, isto já foi muito antes do ensino à distância. (P3)*

*(...) ao adotarmos a plataforma Teams e ao querermos que os alunos correspondam às... ao que lhes é pedido, e à sua responsabilização, eu sempre usei o Teams e não abri qualquer outro grupo. (...) apesar de nunca ter criado não vou dizer que por vezes o WhatsApp não pode ajudar, realmente porque eles estão muito mais ligados a essas redes sociais. (P4)*

*(...) existe o grupo que nós temos no WhatsApp (...) a diretora de turma consegue através de lá... entrar em contacto com elas e... porque é uma coisa que elas se calhar têm instalado nos telefones e tal... Então, está mais à mão do que o Teams (...) (P6)*

*Eu uso o WhatsApp muito, tenho um grupo com eles no WhatsApp... (...) WhatsApp... sim, sim, sim. Para eles é, para eles é porque sentem que é uma ferramenta que têm há mais tempo, sentem que é mais confiante. O Teams é imposto pela escola, logo aí tem uma imposição, não é? (P7)*

Esta aplicação digital vem promover a já referida metodologia de *m-learning*, sendo bidirecional, de âmbito “comunicativo-participativo” (Martins, 2017), e o uso da “comunicação multimodal” (Tenório, 2018) característica da referida faixa etária.

Evidencia-se a questão da aprendizagem dos próprios professores (categorizados de “imigrantes digitais” por Prensky, 2001) com os alunos, de acordo com Enguita e Cupeiro (2016), de forma a superar as eventuais dificuldades digitais.

*Tinha muito receio de dar o meu número de telefone mas... isto hoje em dia, e pronto, lá está, como eles precisam e é (...) o contacto e o apoio que eles depositam em nós, acabei por ceder e criar então o WhatsApp... (...) não o tinha, (...) portanto... eu também evolui (...) nem fui eu que criei... foi uma das miúdas (...) (P2)*

*(...) nenhum deles tinha competências para mexer no Teams... nós enquanto professores também recebemos o Teams no início desse ano letivo (...) eu tinha uma turma de informática e uma turma de turismo e muitas vezes os miúdos de informática ajudavam-me a mim e ao mesmo tempo ajudavam a turma de turismo. (...) “como é que eu ponho aqui uma tarefa, com este prazo?” e o miúdo, que por ser de informática tinha esta maior aptidão, ajudava-me. Portanto, eu também aprendi muito com eles. (P3)*

Quanto ao ponto de vista dos professores sobre estas práticas digitais, destacamos, no âmbito das dificuldades vivenciadas em E@D, a burocratização laboral, a implementação de conteúdos curriculares práticos, a indefinição de horários (também devido aos horários de divulgação das orientações governativas na comunicação social perante a pandemia), a falta de preparação e de formação dos professores, a ausência de métodos de estudo e de trabalho dos alunos, as limitações tecnológicas, a instabilidade da rede de internet, a necessidade da proximidade estabelecida em contacto presencial e algumas dificuldades no contacto com os encarregados de

educação, possivelmente associadas a um baixo nível de literacia digital, dada a indisponibilidade dos pais para os contactos por videoconferência, dificultando o acompanhamento familiar e o processo de mediação escolar.

*(...) nós como OET's estávamos habituados a ter... a ter um horário, portanto, nós continuamos a ter, mas mais virtualmente, não é? Tínhamos um horário em que eles se podiam deslocar à escola (...) era possível haver um contacto visual, mais próximo.* **(P2)**

*(...) uma vez que de vez em quando o Primeiro Ministro fala à hora de jantar, de vez em quando há uma notícia que eles veem, isto alterou-se tudo, quer dizer, ou seja, eu às vezes dou por mim às 10 da noite a responder a um aluno (...) eu não sei se tem a ver connosco, com a nossa disponibilidade, (...) eu enquanto mãe, os meus filhos nunca tiveram este tipo de resposta, ou seja, os professores marcam e eu estou lá! (...) (...) muitos pais não têm, ah... desconfiam destas tecnologias e às vezes quando eu quero marcar uma sessão síncrona "Ah, então por videoconferência, nós agendamos"... "Ah, professora então não é preciso, eu mando um e-mail!", ou seja, parece que dantes o acompanhamento presencial que era coisa mais formal... tinha muitos (...) Em termos de funções do OET, estas aumentaram em muito. Por exemplo, temos de organizar o horário semanalmente e enviar para os alunos e respetivos EE. É uma atividade que nos "tira" algum tempo e que antigamente não era necessária. Tenho muito mais trabalho, porque há necessidade de demonstrar tudo o que é feito, através de evidências, que obedecem à lógica do planear, executar, confirmar, reformular, imprimir e arquivar. Portanto, sim, o regime E@D é muito mais trabalhoso.* **(P3)**

*(...) quando não havia uma resposta, seja por mail, mas principalmente por telefone. Muitas vezes ligava e dependendo das situações obviamente... quando havia situações em que os próprios encarregados de educação sabiam... que os alunos, os educandos, não estavam a cumprir, eles próprios deveriam atender os telefones e às vezes não o faziam.* **(P4)**

*(...) a pouca preparação que as famílias têm para fazer um acompanhamento destes alunos, nos seus lares.(...) as famílias não estão preparadas porque os pais não tiveram tempo nem têm anos escolares, nem a preocupação, não estão preparados para isso, para dar este apoio que se quer atualizado para a transmissão de conhecimentos (...) desigualdade no acesso à informação e sobretudo depois ao trabalho e ao método necessário para que os alunos desenvolvam efetivas competências.(...) não é só o acesso ao próprio computador, é depois saber trabalhar com ele e esta falta de métodos que depois não existe (...) há 2 pormenores que têm de ser vistos em termos de, nestes aspetos, que é o tempo e a forma com que os alunos passam a trabalhar nas tarefas que são distribuídas pelos professores (...) E a outra é os próprios currículos dos cursos. (...) os referenciais de formação em muitos casos estão desatualizados... e a formação que os professores têm para trabalhar on-line, apesar de ter melhorado muito (...)* **(P5)**

Estes obstáculos encontram-se em concordância com os dados anteriormente expostos e resultantes da aplicação de um inquérito de avaliação do 1º período de ensino à distância por parte da direção da escola. Neste instrumento de recolha de dados também foi assinalada a limitação tecnológica pela partilha do computador no

agregado familiar e a integração de funções nas respetivas rotinas familiares. Um cenário que se confirmou nas seguintes entrevistas:

*(...) Mas há muitos alunos que têm irmãos em casa e que dividem o computador... depois os irmãos são mais pequenos e têm aulas e depois eles têm de apoiar os irmãos. (P6)*

*(...) as principais queixas, vou-lhe chamar desta forma, que chegaram, prendiam-se, por um lado, pela não existência, lá está, dos tais meios de comunicação, que dificultava a execução das tarefas (...) muitas vezes não tinham computador, ou se tinham computadores não tinham internet, ou então se tinham internet e computadores eram partilhados (...) excesso de trabalho que os professores... enviavam para os alunos. (P1)*

Comparativamente ao 1º período de E@D, realçamos as contínuas condicionantes face à ausência do contacto presencial, ao perfil dos alunos, à revisão da legislação que veio permitir o desenrolar das aulas síncronas com as câmaras dos computadores desligadas, e algum distanciamento parental, possivelmente devido à experiência adquirida no 1º período de confinamento e a um maior grau de autonomia dos educandos.

*Nos alunos, mais expeditos (...) para além disso, na sua maioria, melhoraram na organização e gestão do tempo. No que concerne aos EE, acho-os mais desligados. No ano passado estavam bastante presentes, o que não noto este ano. (P4)*

*No meu caso as dificuldades evidenciadas pelos alunos extremaram-se onde a distância e o facto de não ligarem as câmaras afetaram para pior o desenrolar das aulas. (...) os alunos que já eram fracos (...) os períodos de E@D serviram para aumentar tais limitações. (P5)*

Verificamos, simultaneamente, a tentativa de aproximação aos alunos e aos encarregados de educação, tentando contornar os obstáculos no E@D através do uso das TIC e da auscultação da opinião dos discentes.

*(...) com o surgimento desta situação, os miúdos não podem estar isolados, não podem mesmo, e os encarregados de educação também não podem estar isolados (...) nós precisamos de demonstrar que estamos cá, que estamos vivos, que estamos sintonizados. E nesse caso os meios de comunicação, todos eles que já falamos, são realmente imprescindíveis. (P1)*

*(...) O contacto com os alunos é muito mais formal, pelo que se perdem alguns aspetos que na N/ escola sempre fizeram a diferença. (...) Ligo sempre a minha câmara no início e no final de cada aula, numa tentativa de me aproximar à turma. O contacto com o EE diminuiu (...) Provavelmente, já este ano, sendo o último destes alunos e deles ser esperado uma maior responsabilidade, iria notar-se uma menor presença dos EE nas reuniões (...) (P3)*

*(..) Depois claro que procurei saber o feedback. Soube que havia alunos que não se tinham dado ao trabalho de ver os vídeos (...) Continuamos a utilizar o e-mail, (...) houve sempre a necessidade da minha parte de procurar uniformizar... procedimentos de contacto com o professor, por exemplo, esse contacto ser sempre feito em tempo de aula... e não às 4 ou 5 da manhã (...) Não cheguei ao WhatsApp (...) essa barreira de distância, não quis abdicar dela. (P5)*

Relativamente à correspondência das práticas digitais adotadas a uma forma de mediação sociopedagógica, encontramos uma opinião generalizadamente bastante positiva quanto ao uso da pictografia na comunicação com os alunos.

*(...) excelente forma de transmitir algumas informações sem estarmos necessariamente a recorrer a textos explicativos. (...) Às vezes uma imagem, como se costuma dizer, vale mais do que mil palavras e efetivamente poupa-nos imenso tempo (...). (P1)*

Conforme defendido por Moro (2016), o uso particularmente de *emojis* é referido nestas entrevistas como uma forma atual de comunicação que compõe o *habitus* dos jovens, facilitando a aproximação com os docentes, permitindo reduzir o tempo da escrita e facilitando a transmissão de afetos e emoções, ou seja, intensificando ou substituindo palavras e atribuindo significado à escrita.

*(...) acho que reforça um bocado aquilo que sentimos... (...) Há emojis para tudo, há emojis que estando zangadas... eu ponho emojis quando estou zangada, assim como quando estou contente...(...) Eu acho que mesmo para a idade deles (...) utilizo, acho que para chegar ao nível deles e à linguagem com eles, sim, acho que facilita. (P2)*

*Uso para chegar mais ao coração deles! (...) quando eles às vezes falham, eles às vezes falham-me um bocado... então eu mando-lhes logo assim “então, como é que é?” e depois mando-lhes um bonequinho... assim com um ar muito desconfiado. (P6)*

*(...) eu por norma faço isso porque eu sinto que eles têm de perceber que eu sei o significado das coisas (...) É a tal, é a tal comunicação não direta de que estou mais próxima (...) muitas vezes muita gente fica assustada porque recebe um coração ou um beijo com um coração (...) Eu acho que é natural porque nós somos seres naturalmente amorosos e não estamos a dizer que estamos apaixonados ou qualquer coisa, e eu acho que às vezes o que falta nas pessoas é se calhar um bocadinho mais de amorosidade (...) E os miúdos que são tão carentes se sentirem que alguém os pode ver, pelo menos não é, acabam por, por... por nos ouvir melhor. É o que eu acho. Até tipo “a professora até pode ser divertida. (P7)*

Neste sentido, a utilização de *emojis* constitui um recurso à comunicação escrita, relevante no E@D e particularmente presente na utilização das TIC. O seu uso baseia-se na partilha de um significado comum. A sua aplicação poderá ser seletiva ou limitada, em função do perfil dos alunos e dos professores e, conforme exposto, parece ser amplamente empregue para felicitar os discentes e reforçar o apoio

emocional durante o E@D, imposto pelos tempos de pandemia e pelo consequente confinamento social.

De acordo com Stark e Crawford (2015) e Paiva e Bispo (2017), acreditamos que constitui uma estratégia de comunicação que promove a modalidade de uma convivência virtual intercultural, transpondo gerações e constituindo um potencial elemento de mediação digital que pode estabelecer, complementarmente, uma nova forma de mediação sociopedagógica.

### *FOCUS GROUP*

Com o propósito de compreender o perfil dos discentes no acesso às TIC e a práticas digitais adotadas no E@D, foi implementado um *focus group* com 8 alunos dos 2º e 3º anos (correspondentes ao 11º e 12º anos do ensino regular), de forma a auscultar os respetivos pontos de vista sobre os dois períodos de E@D. Estes dados foram cruzados com os já referidos inquéritos de avaliação do 1º período de E@D (em que responderam 103 alunos, num universo de 232) e os registos do diário de campo, abrangendo uma maior diversidade de interpretações da população escolar.

Caracterizando-se, como vimos, por constituir uma modalidade de ensino mediada pelo uso das TIC, o E@D é equivalente ao ensino presencial, mas aparenta alguma desvalorização social (Nascimento, Czykiel e Schmit Figueiró, 2013). No que concerne ao acesso às tecnologias, deparamo-nos com algumas dificuldades dos alunos no acesso às TIC e à rede de internet que possibilita a criação dos “ambientes virtuais” (Almeida, Alves e Delicado, 2011), obstáculos inerentes à capacidade funcional do *software* utilizado, e, hipoteticamente, alguma falta de literacia digital que se define por ser intrínseca à “cultura escolar” para o seu manuseamento, reproduzindo-se, assim, as desigualdades sociais na escola (Silva, 2014).

Eis alguns exemplos dos diferentes cenários dos alunos: “Às vezes tinha de ligar a net da minha prima (...).” (A7); “(...) tive mesmo de arranjar forma de adquirir outro computador, onde eu pudesse assistir às aulas on-line e depois os trabalhos eu realizava através do meu. (...).” (A7); “Na parte de entregar as tarefas às vezes aquilo não dava... e mandava por e-mail aos professores ou entregava depois.” (A5); “No telemóvel consigo fazer isso, stora! Fiz o trabalho de educação física assim. Eu tenho o *Office*.” (aluno, 1º ano); “Agora o *Office* nos PC’s da escola é *on-line* e só funciona com net. O

word *on-line* é complicadinho.” **(aluno, 2º ano)**; “Eu acabei por ter de mudar de operadora porque com a operadora PT a net ficava muito lenta e muitas vezes não funcionava.” **(A2)**; “Estava no telemóvel. Aprendi no outro confinamento. O meu computador não se aguenta. Tenho aulas no telemóvel e trabalho no computador.” **(aluna, 3º ano)**;

*O meu computador não aguentava o Teams! E ligava o microfone, sozinho! E era muito complicado... e então tinha de assistir via telemóvel. Eu tinha de estar sempre no telefone, o que implica um grande gasto de bateria e de dados móveis, porque às vezes a minha net também falhava e eu tinha de ligar os dados. (...) Às vezes na chamada o microfone simplesmente desaparecia, por exemplo, aconteceu nesta. Não me deixava ligar o microfone e tive de sair, tive de apagar a chamada e voltar a entrar pelo Teams.* **(A4)**

Quanto ao uso do telemóvel, um dispositivo tecnológico socialmente quase obrigatório (Carrega, 2013), relembramos o estudo de Pedro e Soares (2012) que abordou o uso dos telemóveis na comunicação entre a escola e a família e através do qual foi possível concluir que o uso das tecnologias móveis permitem contactos mais regulares e mais rápidos com os EE. No presente estudo podemos alargar esta perspetiva aos próprios contactos entre os docentes e os discentes no E@D.

Neste *focus group* foi possível auscultar alguns alunos cujo obstáculo no acesso às TIC foi solucionado pela própria escola e, conforme exposto nos resultados da aplicação dos inquéritos de avaliação sobre o E@D e em vários registos no diário de campo, outros em que o E@D dificultou as rotinas da gestão familiar: “(...) a escola disponibilizou computadores... e então não foi preciso outro tipo de ajuda material.” **(A3)**; “Quando começaram as aulas presenciais da minha irmã, ela está no 4º ano, tinha de a ir buscar e levar e por isso atrasava-me nas nossas aulas síncronas”. **(aluna, 2º ano)**; “Eu tive vezes que colocava o computador na bancada e ia lavar a loiça”. **(aluna, 2º ano)**; “Um bocado complicado. A escola emprestou um PC, mas eu tinha de o partilhar com a minha irmã.” **(aluna, 3º ano)**;

*Os professores não entenderam o facto de alunos terem irmãos mais novos e pais a trabalhar. Não consegui assistir às aulas todas por ter de assistir às da minha irmã. Tinha de a ajudar.* **(aluna, 2º ano)**

*Eu tive de ajudar as minhas irmãs. Não bastava a primeira quarentena, agora o segundo... Na primeira tinha os meus 2 primos, as primas deles que são duas e mais as minhas duas irmãs. Tudo dos 3 aos 11 anos... Mas eu ia conciliando o horário da minha mãe com o meu para conseguir ir às aulas.* **(aluna, 2º ano)**

*Para ter computador demoraram um mês e depois entregaram-me com router também. O router não deu porque precisava de uma pass para aquilo ligar e tiveram de ligar para a Câmara para darem a pass. (aluna, 2º ano)*

Neste ponto, recordamos que, de acordo com Almeida, Delicado e Alves (2011), entre outros autores visitados, a posse de computadores e de rede de internet em casa, bem como a própria localização dos computadores na residências e a supervisão familiar (Silva et al., 2015; Diogo et al., 2018), constituem fatores impulsionadores da aquisição de distintos graus de funcionalidade digital, embora nos debrucemos sobre uma geração naturalmente predisposta para o uso das TIC e anteriormente rotulada por Prensky (2001) de “nativos digitais”.

Face a estas dificuldades evidenciadas pelos alunos e que abrangem a exigência da autogestão no cumprimento das tarefas escolares, os alunos revelaram generalizadamente apreço pelo ensino presencial, salientando o prejuízo da falta de interação social quer com os professores, quer com os pares: “À tarde já não me lembro de nada... no presencial não.” (aluno, 2º ano); “Epá, não dava para aprender... se na sala já era difícil, à distância pior!” (aluno, 2º ano); “À distância está fora de questão! Fazemos muitos mais trabalhos.” (aluno, 3º ano); “É melhor presencial, estarmos com o prof para falarmos”. (aluna, 2º ano); “Os stores estavam sempre lá, mas é sempre diferente.” (aluno, 1º ano); “Horível! Se uma pessoa é para estar em casa, é para estar descansada.” (aluno, 2º ano); “Andei a bater com a cabeça nas paredes... era mais uma quarentena e não gosto de estar em casa. Sinto falta dos meus amigos.” (aluna, 2º ano); “Eu acho que das maiores dificuldades foi na parte social porque acabamos por nos afastar todos.” (A6); “(...) eu só falava com os meus colegas sobre alguma coisa da escola ou o que fosse preciso, ou assim, porque não fazíamos mais nada em casa, íamos falar o quê?” (A1); “(...) era como que nos afastássemos todos de certa forma e o único assunto era escola, escola, escola...” (A7);

*(...) o que custou mais foi o facto de nós na última, na nossa última semana... estarmos todos a dizer adeus e bom estágio... e mais não sei o quê... por, via on-line! Basicamente não estávamos uns com os outros, não... não é nada a mesma coisa. (A4)*

*(...) presencialmente é sempre mai...s, é sempre diferente, porque as pessoas vão... conseguindo dizer quais é que são as suas dúvidas. À distância já não é tanto. Acho que as pessoas se resguardam mais, parece que têm medo de falar. (A8)*

“O que seria de nós sem as redes sociais!” (aluna, 3º ano), remetendo para a importância das novas formas de “convivência virtual”, defendida por Paiva e Bispo (2017).

Comparativamente e a par das perspetivas da diretora pedagógica e dos docentes entrevistados, a anterior experiência de E@D veio facilitar a nova transição, salientando-se a importância da oportunidade do maior contacto presencial com os professores, nomeadamente dos alunos que se encontravam anteriormente no 1º ano.

*(...) um bocado mais fácil neste confinamento... até porque como era o nosso primeiro ano nós não tínhamos tanta experiência mesmo com os professores. Não tínhamos tanto contacto. (A3)*

Ainda sobre a transição para o E@D, evidenciou-se a execução do recente projeto curricular de mentoria (2020/2021), que envolve o auxílio voluntário entre alunos para a aprendizagem formal da escola e assistiu-se à sua transposição para E@D: “Eu, por exemplo, estive a ajudar colegas à distância”. **(aluno, 2º ano)**

Quanto a estratégias de comunicação digital adotadas: “Eu às vezes utilizava o *WhatsApp*, ou quando os professores não viam as mensagens no *Teams* (...)” **(A5)**; “(...) outras vezes eu ligava mesmo aos professores pelo número pessoal, (...) mas era muito raro, claro. Era mais por *Teams*, *WhatsApp*...” **(A7)**;

*Com os colegas, principalmente, foi começar a fazer mais chamadas de vídeo, pelo telefone, para continuar a comunicar. E com os professores era esclarecer mais as dúvidas e mandar mensagens (...) (A5)*

*Pelas redes sociais... o WhatsApp, o Insta, até o Messenger às vezes... Foi dessa maneira que conseguimos comunicar uns com os outros. (...) Com os professores sempre comuniquei pelo Teams e às vezes pelo WhatsApp. (A4)*

*(...) costumava ser muitas vezes o WhatsApp... Porque a maior parte das vezes a professora mandava lá mensagens a perguntar se já tínhamos entregue os trabalhos, se havia algum trabalho ainda em falta, alguma das meninas se tivesse faltado se tinha acontecido alguma coisa. (A2)*

*(...) podíamos mandar mensagem pelo Teams mas, por exemplo, a professora não nos tem só a nós, tem mais colegas e muitas outras turmas... Então se vissemos que demorava muito a responder por aqui, ou algo do género, nós sabíamos que podíamos tentar por outro meio de comunicação... (A7)*

O recurso, e podemos interpretar reforço dadas as características da *e-generation* (Reis & Vieira, 2019), às referidas redes sociais e outras formas de contacto alternativas, remete-nos para a relevância do uso dos *emojis* na comunicação digital escrita.

Consideramos, a par de Tenório (2018), o uso da pictografia como um elemento identitário dos jovens que tem a capacidade de aproximar interculturalmente diferentes gerações e de colmatar o distanciamento provocado pelo E@D: “Utilizar as palavras abreviadas e os bonequinhos é fixe! Está na nossa geração!” (aluna, 2º ano); “Porque não me apetece escrever e dá para transmitir sentimentos com pessoas... mas isto não é com qualquer pessoa.” (aluna, 2º ano); “Eu acho que expressa um bocadinho aquilo que a gente não consegue mostrar, porque não nos estamos a ver.” (A1).

O referido argumento de transmissão de sentimentos envolve-se na questão da importância da afetividade explorada por Damásio (1999), pois permite estabelecer as relações interpessoais com maior ou menor grau de proximidade. Já na visão de Stark e Crawford (2015), o recurso aos *emojis* corresponde à expressão de afeto subjacente à mercantilização da sociabilidade digital.

Especificamente na comunicação com os discentes, verificamos nos alunos um apreço pelo seu uso por parte dos professores, podendo até constituir um elemento com alguma identificação parental: “Gosto, mas alguns acho muito lamechas. Alguns professores... qualquer mensagem respondem com reticências, mais valia os emojis.” (aluna, 2º ano); “Não fiquei muito surpreendida por os profs usarem emojis porque os meus pais também usam.” (aluna, 2º ano); “Com alguns professores já tinha acontecido antes porque já tínhamos grupo no *WhatsApp* e trocávamos alguns links, algumas mensagens...” (A7); “Eu acho que nos aproxima mais do professor, porque fico mais descontraída e dá para ter uma conversa mais fluída.” (A5); “Depende dos professores e da pessoa que tivermos a abordar, eu acho. (...) Quando estamos assim mais descontraídos, numa mais de brincadeira, entre aspas.” (A7).

Constatámos, assim, um maior sentimento de apoio e de acompanhamento devido ao uso de *emojis* pelos professores nestas novas e atuais formas de comunicação (Moro, 2016) durante os períodos de E@D.

*Fiquei um pouco surpreendida, não estava à espera, mas assim que os professores começaram a fazer eu senti um grande alívio porque... transmite uma paz totalmente diferente. Foi... foi bom! Eu acho que foi bom para todos porque eu acho que sentimos que... que realmente, ok... está bem que estávamos ali para trabalhar, mas para além de trabalhar nós conseguimos descontrair também... E acabávamos, no meu caso eu sentia que acabávamos por fazer as coisas de uma forma muito mais tranquila... muito mais pacífica. (A7)*

## CONCLUSÕES

*Virtus in medium est*

Provérbio Popular

Atendendo à presente investigação, dissertamos sobre um “meio termo” equilibrado formado por práticas digitais que possibilitam a comunicação proporcionando a construção de pontes interculturais (Torremorell, 2008; Peres, 2016) entre professores e alunos, e os OETs com os encarregados de educação, com recurso às TIC. Estas revelam possuir um forte impacto na interação humana, tentando superar interpretações equivocadas no meio em que vivemos e pelo desafio da forma como convivemos (Jares, 2007).

Deparamo-nos com uma mediação digital caracterizada por uma atitude normativa, discreta, de intervenção individualizada, potencialmente equitativa e orientadora das tensões sociais (Vieira, 2012), com vista à prevenção e resolução de conflitos. Neste sentido, nesta escola profissional evidencia-se, para além das soluções tecnológicas avançadas de forma a diminuir a barreira estrutural no acesso às TIC e na tentativa de colmatar as desigualdades socioeconómicas entre os discentes, a adoção de canais de comunicação alternativos estabelecidos por alguns docentes com o intuito não só de acompanhar, mas também de motivar os alunos perante o ensino à distância.

Ao nível da diversidade sociocultural dos discentes e das práticas digitais, verificamos a fraca literacia digital de alguns alunos, nomeadamente em alunos que já evidenciavam dificuldades de aprendizagem no ensino presencial. Esta visão é corroborada a nível nacional, particularmente na reprodução das desigualdades sociais em contexto de E@D e num preocupante prejuízo de aprendizagem dos alunos com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (Universidade do Minho, 2021). Porém, conforme constatámos, o conhecimento digital não implica o conhecimento necessário para a aprendizagem formal da escola (Silva, 2003; Silva, Coelho, Fernandes & Viana, 2010), apesar de encontrarmos, naturalmente, uma significativa predisposição nos alunos dos cursos profissionais de informática. Já ao nível da adoção dos canais alternativos de comunicação, como o significativo recurso a grupos no *WhatsApp* privilegiando a prática de uma metodologia *m-learning* (Martins & Gouveia, 2018) que favorece o acompanhamento sociopedagógico, este domínio não constituiu um problema. Neste

âmbito foi mesmo evidente a troca de saberes entre discentes e docentes, pois muitos alunos revelaram possuir mais conhecimento do que os professores no uso das TIC com esta finalidade, alicerçando a proposta de Prensky (2001) de uma relação entre nativos e imigrantes digitais, aos quais se exige um maior esforço de adaptação à constante inovação tecnológica. Salientamos, ainda no que concerne ao perfil dos discentes, casos de alunos com dificuldades relativas ao acesso às TIC, à rede de internet, o que, por vezes, dificultou a participação em ambientes virtuais nas respetivas plataformas digitais.

Ao nível do apoio e do acompanhamento sociopedagógico realça-se a importância do prévio conhecimento obtido presencialmente sobre o aluno, em contexto de sala de aula - um conhecimento naturalmente mais limitado nos alunos das turmas de 1º ano dado o pouco tempo de interação presencial. Conforme explorado, tendo consciência do perfil dos discentes, a eventual empatia estabelecida com o professor e a própria predisposição dos docentes para a escuta ativa implica a sua descentração (Peres, in Vieira et al., 2016).

Salientamos a evidência da pluridocência no ensino profissional, embora se tenha mantido um contacto generalizadamente mais regular de acompanhamento sociopedagógico com os OETs. Conforme se constatou ao longo da pesquisa empírica não verificamos um significativo envolvimento parental, particularmente nos alunos finalistas. Provavelmente dada a faixa etária dos discentes, embora a maior parte ainda seja menor de idade. Não obstante a presença dos EE esta também diminuiu do 1º período de E@D para o 2º período E@D. O inicial desconhecimento pelo próprio contexto de pandemia e a falta de experiência em E@D pareceram-nos as causas mais significativas para esta diferença. Quanto às práticas patentearam-se iniciativas de auscultação dos professores, dos alunos e dos encarregados de educação por parte da direção da escola, e dos professores aos alunos, bem como o seu acompanhamento, com vista à melhoria do E@D. De acordo com as entrevistas realizadas à diretora pedagógica, aos professores e aos alunos, registou-se uma mudança que interferiu nas rotinas e dificultou a gestão familiar de alunos e professores (particularmente presentes nos casos de conjugação com as responsabilidades parentais de filhos menores) e, embora as TIC adotadas se tenham revelado proficuas, denotou-se um apreço generalizado pelo ensino (interprete-se “interação”) presencial.

Neste contexto, a mediação segue uma intervenção resolutive, ao nível das oportunidades tecnologicamente (e financeira e academicamente) desiguais (Enguita & Cupeiro, 2016), e preventiva, procurando evitar o conflito social proporcionado pelas desigualdades sociais que se mantiveram em contexto de E@D. Dado procurar reforçar os laços sociais, bem como uma nova abordagem no processo de inclusão, sustentada nos diversos fatores que favorecem a integração escolar (Zenhas, Rocha & Silva, 2019), a mediação reforça os seus princípios com base no respeito pela diferença que nos distingue em sociedade (Vieira, 2011; Silva, 2014).

Concluimos que, com todas as medidas de prevenção e de contenção subjacentes à pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2 e respetivas variantes, o regresso ao ensino presencial constituiu uma normalidade relativa. Conforme explorado, a instituição escolar reflete parcialmente a sociedade que serve e assistimos a uma adaptação das práticas sociais, entre as quais ganhou primordial importância o recurso às TIC.

Tendo em conta os obstáculos inerentes à transição para o ensino à distância questionamo-nos se, na sua imprevisível continuidade, o reforço das aprendizagens formais e o acompanhamento informal não poderá ser não só mediado pelo uso das TIC, como pela continuidade do projeto curricular de mentoria que promove a solidariedade entre os discentes, contribuindo, assim, para a promoção dos pilares “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos” das aprendizagens essenciais ao aluno. Relembramos que estes princípios orientadores assentam em práticas curriculares flexíveis, justas e novas formas de interação social, entre as quais se incluem as práticas digitais e a convivência virtual (Stark & Crawford, 2015; Paiva & Bispo, 2017). Com efeito, com base na pesquisa empírica, parece-nos que o processo de mediação é francamente facilitado pelo uso de canais alternativos de comunicação com os jovens, salientando-se os benefícios da utilização dos elementos pictográficos - *emojis* - na comunicação escrita multimodal (Tenório, 2018), pois correspondem naturalmente à cultura da *e-generation* (Reis & Vieira, 2019), favorecendo a proximidade entre os docentes e os discentes e, assim, contribuindo para o desenvolvimento das competências interculturais destes dois grupos (Vieira, 2017).

Alicerçando-nos nos dados recolhidos consideramos que, de acordo com Goulão e Bahia (2013), para a prossecução dos referidos quatro pilares das “aprendizagens fundamentais do aluno”, defendidos no relatório da Comissão Internacional sobre a

Educação para o Século XXI, e a necessidade de E@D, exige-se cada vez mais práticas educativas realistas, que comportem formas de convivência e de interação com o conhecimento, continuamente atualizadas, a par da evolução tecnológica e social, respeitando a diferença que nos caracteriza em sociedade.

*(...) temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.”*

Santos, B. S. (1999, p. 61)

## BIBLIOGRAFIA

AA.VV (2008). *Mediación intercultural, una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.

Alves, A. (2008). *A influência das representações sociais do ensino técnico e profissional na construção dos processos identitários dos jovens. O caso da Escola Profissional de Torres Novas* (Dissertação de Mestrado, não publicada). Universidade do Porto, Porto.

Alves, J. M. & Cabral, I. (2021). Ensino remoto de emergência - para uma pedagogia de metamorfose. In Alves, J. M. & I. Cabral (Orgs.). *Ensino remoto de emergência - perspectivas pedagógicas para a ação* (pp. 4-9). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Almeida, A. N., Delicado, A., & Alves, Almeida, N. (2008). *Crianças e internet: Usos e representações, a família e a escola*. Lisboa: ICS, edição eletrónica. Disponível em: [http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat\\_cr\\_int.pdf](http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf)

Almeida, A. N., Alves, N. & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, pp. 9-30. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2950/1/n65a1.pdf>

Almeida, V. (2009). *O mediador sociocultural em contexto escolar - Contributos para a compreensão da sua função social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de dados. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Vieira, C. (2016). Mediação de conflitos em contexto escolar: pressupostos e desafios. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 87-103). Porto: Edições Afrontamento.

Barradas, R. & Lencastre, J. A. (2017). Gamification e game-based learning: estratégias eficazes para promover a competitividade positiva nos processos de ensino e de aprendizagem. *Investigar em Educação*, IIª série (6), 11-37.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (2003). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos de educação* (pp. 41-64). Petrópolis: Editora Vozes.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press, 4ª edição.

Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação social - Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.

Carrega, J. (2013). A utilização do telemóvel em contexto educativo: um estudo sobre as representações de alunos e professores. In Ruivo, J. & J. Carrega (Orgs.). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp.109-116). Castelo Branco: RVJ Editores.

Chabert, C. & Ruivo, J. (2013). As ofensivas tecnológicas e os primeiros anos da escola. In Ruivo, J. & J. Carrega (Orgs.). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp.117-125). Castelo Branco: RVJ Editores.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). Plano de Acção eLearning "Pensar o futuro da educação" 172 final, de 28 Março de 2001. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0172&from=ES>

Cortesão, L.; Amaral, M. T.; Carvalho, M. I.; Carvalho, M. L.; Casanova, M. J.; Lopes, P.; Monteiro, E.; Ortet, M. J. & Pestana, M. I. (1995). Diferentes interpretações em diferentes épocas. In Cortesão, L. et al. *E agora tu dizias que... jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos* (pp. 9-13). Porto: Edições Afrontamento.

Cruz, A. (2021). 10 proposições para o regresso ao on line. In Alves, J. M. & I. Cabral (Orgs.). *Ensino remoto de emergência - perspetivas pedagógicas para a ação* (pp. 10-12). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Damásio, A. (1999). *O sentimento de si*. Lisboa: Edições Europa América.

Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Disponível em: <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>

Diário da República, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>

Diário da República, Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/115652962/details/maximized>

Diário da República, Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro. Disponível em: <https://dre.pt/home/-/dre/125085420/details/maximized>

Diário da República, Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020 de 20 de julho. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/138461849>

Diogo, A.; Silva, P. & Viana, J. (2018). Children's use of ICT, family mediation and social inequalities. *Issues in Educational Research*, 28 (1), pp.61-76. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/DiogoSilvaViana\\_2018\\_IIER\\_ChildrensUseICTFamilyMediationSocialInequalities.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/DiogoSilvaViana_2018_IIER_ChildrensUseICTFamilyMediationSocialInequalities.pdf)

Enguita, M. F. & Cupeiro, S. V. (2016). *La larga y compleja marcha del clip al clic. Escuela e profesorado ante el nuevo entorno digital*. Barcelona Ariel.

Escola Profissional de Torres Novas (2020). Estatutos da Escola Profissional de Torres Novas. Disponível em: [https://eptn.pt/wp-content/uploads/2020/06/ESTATUTOS-EPTN\\_versao\\_final-1.pdf](https://eptn.pt/wp-content/uploads/2020/06/ESTATUTOS-EPTN_versao_final-1.pdf)

Escola Profissional de Torres Novas (2020). Projeto educativo 2020/2023. Disponível em: <https://eptn.pt/wp-content/uploads/2020/06/Projeto-Educativo-2020-2023.pdf>

Escola Profissional de Torres Novas (2020). Regulamento interno. Disponível em: <https://eptn.pt/wp-content/uploads/2021/09/Regulamento-Interno-EPTN-2021-2022.pdf>

Ferreira, I. & Silva P. (2019). Os nem nem: contributo para a construção de retratos sociológicos de jovens que nem trabalham, nem estudam, em Portugal. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens - mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-64). Lisboa: Edições Afrontamento.

Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação* 5, 173-184.

Goulão, M. & S. Bahia (2013). Diversidade cultural e social dos alunos: Tecnologias da informação e da comunicação e educação. In F. Veiga (Org.). *Psicologia da educação – teoria, investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola* (pp.661-669). Lisboa: Climepsi Editores.

Jares, X. (2007). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.

Lagarto, J. (1994). *Formação profissional a distância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lagarto, J.; Marques, H.; Mata, J. & Martins, D. (2017). A utilização de tablets em escolas de 2.º e 3.º ciclos: Contributos para a implementação de projetos com manuais digitais. *Investigar em Educação*, IIª série (6), 81-106.

Marques, J.; Faria, S.; Silva, P.; Vieira, R. & Lopes, S. M. (2016). A prática de investigação no estudo da interculturalidade. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 125-155). Porto: Edições Afrontamento.

Martins, E. & Gouveia, L. (2018). O uso do WhatsApp no ensino. In M. Justus (Org.) *Ensino, Pesquisa e Realizações* (pp. 209-215). Brasil: Atena Editora.

Martins, F. (2017). Novas tecnologias de comunicação escola-pais: implicações para uma escola democrática e interface com o currículo oculto. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10 (23), 87-98. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7447>

Martins, G. et al (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, H. (2021). Ensaio sobre o ensino e as aprendizagens a distância. 10 proposições para organizar as aprendizagens on-line. In Alves, J. M. & I. Cabral (Orgs.). *Ensino remoto de emergência - perspectivas pedagógicas para a ação* (pp. 53-56). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Moro, G. (2016). Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas. *Revista de Estudos da Comunicação*, 17 (43), 53-70.

Nascimento, L. F.; Czykiel, R. & Schmitt Figueiró, P. (2013). Presencial ou a distância: a modalidade de ensino influência na aprendizagem? *Administração: ensino e pesquisa*, 14 (2), 311-341. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5335/533556763004.pdf>

Nascimento, R. (2019). *Educação à distância e reputação: desafios do ensino superior brasileiro* (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Rayssa%20Araujo.pdf>

OECD (2021). *The state of school education - one year into the covid pandemic (preliminary results - march 2021)*. Disponível em: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education\\_201dde84-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-school-education_201dde84-en#page1)

Paiva, A. & Bispo, R. (2017). *Emojis, as emoções representadas graficamente no ciberespaço*. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://docplayer.com.br/52845463-Emojis-as-emocoes-representadas-graficamente-no-ciberespaco.html>

Pedro, N. & Soares P. (2012). Telemóveis, professores e encarregados de educação: Tecnologias na comunicação escola-família. *Revista EducaOnline*. Educomunicação Educação e Novas Tecnologias, 6 (3). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/306274407\\_Telemoveis\\_Professores\\_e\\_Encarregados\\_de\\_Educacao\\_tecnologias\\_na\\_comunicacao\\_escola-familia](https://www.researchgate.net/publication/306274407_Telemoveis_Professores_e_Encarregados_de_Educacao_tecnologias_na_comunicacao_escola-familia)

Peres, A. (2016). Educação intercultural e mediação sociopedagógica. In R. Vieira et al (Orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp.57-72). Porto: Edições Afrontamento.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 9 (5). Disponível em <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Quivy, R. & Campenhoudt (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, S. & Vieira, R. (2019). Comportamentos num mundo digital: o ponto de vista dos jovens e adolescentes. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens - Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 65-97). Porto: Edições Afrontamento.

Rodrigues, A. (2017). A formação ativa de professores - um projeto de investigação-formação com integração das tecnologias digitais. *Investigar em Educação*, IIª série (6), 199-223.

Rodrigues, D. (2013). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In Ruivo, J. & J. Carrega (Orgs.). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp.47-57). Castelo Branco: RVJ Editores.

Ruivo, J. & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In Ruivo, J. & J. Carrega (Orgs.). *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (pp.13-30). Castelo Branco: RVJ Editores.

Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32.

Santos, B. S. (1999). *A construção muticultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2014). Escolas, meios populares e mediação sociocultural. In M. B. Burgos (Coord.). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola* (pp.403-449). Rio de Janeiro: Editora Garamond.

Silva, P. (2019). A relação escola-família pode ser geradora de equívocos. *A Página da Educação*. Nº214 (pp. 6-17). Disponível em: <https://www.apagina.pt/Digital/APagina214.pdf>

Silva, P.; Coelho, C.; Fernandes, C. & Viana J. (2010). Mediação sociopedagógica na escola: Conceitos e contextos. In Peres, A. & R. Vieira (Coord.). *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz* (pp.75-99). APAP: Centro de Investigação, Identidade(s) e Diversidade(s) – Instituto Politécnico de Leiria.

Silva, P. & Diogo, A. (2014). Crianças e TIC: Uma relação desigualmente construída na família. In B. P. Melo, A. M. Diogo, M. Ferreira, J. T. Lopes & E. E. Gomes (Orgs.) *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal* (pp. 743-771). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, edição eletrónica. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/4357>

Silva, P.; Diogo, A.; Coelho, C.; Fernandes, C. & Viana, J. (2015). Children's practices of ICT and social inequalities: On the uses of the Magalhães computer in two school communities. In Pereira, S. (Ed.) *Digital literacy, technology and social inclusion – making sense of one-to-one computer programmes around the world* (pp. 345-375). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

Silva, P.; Margarido, C.; Pimentel, L. & Santos, R. (2016). Mediação e intervenção: famílias, grupos e comunidades. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 179-213). Porto: Edições Afrontamento.

Simões, P. (2016). *Alunos, famílias, escola e comunidade: sujeitos e mediações. O GAAF como campo de possibilidade(s) para a mediação intercultural* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria). Disponível em: [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2398/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Volum\\_e%20I.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2398/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Volum_e%20I.pdf)

Stark, L. & Crawford, K. (2015). The conservatorism of emoji: work, affect, and communication. *Social Media + Society*, july-december (8), 1-11. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/2056305115604853>

Tenório, A. (2018). O uso dos emojis na construção de sentidos de discurso multimodal. *LínguaTec*, 3 (6), 123-139.

- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Disponível em <https://www.ie.uminho.pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>
- Universidade do Minho (2021). *Percepções dos professores sobre o ensino à distância*. (síntese do estudo). Disponível em <https://www.uminho.pt/PT/signa-uminho/Paginas/Detalle-do-evento.aspx?Codigo=57353>
- Vasconcelos, T. (2019). Fronteiras, hospitalidade e comensalidade em educação. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens – mediação intercultural e intervenção social* (pp. 11-26). Porto: Edições Afrontamento.
- Viana, J. & Peralta, H. (2020). Aprender na era digital: Do currículo para todos ao currículo de cada um. *Revista Portuguesa de Educação* 33 (1), 137-157.
- Vieira, A. (2011). *Educação social e mediação sociocultural: a emergência de novos papéis sociais na escola* (Tese de Doutoramento, Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2221/1/Ana%20Vieira%20Vol%201-VERS%C3%83O%20FINAL%2030%20maio.pdf>
- Vieira, R. (2011). Diversidade cultural e mediação sociopedagógica. In R. Vieira, *Educação e diversidade cultural* (pp. 179-193). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, A. (2012). Tensões sociais e conflitos na escola: da prevenção e da resolução. *A Página da Educação*. 197 (2). Disponível em: [https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_14414/Doc/P%C3%A1gina\\_14414.pdf](https://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_14414/Doc/P%C3%A1gina_14414.pdf)
- Vieira, A. (2014). A pedagogia social como prática inovadora na educação escolar. *Signos*. 35 (1), 108-126.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-55). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, A. & Vieira R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 29-55). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. & Margarido, C. (2018). Introdução. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Da mediação intercultural à mediação comunitário - estar dentro e estar fora para mediar e intervir o olhar de crianças e jovens* (pp. 7-11). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. & Margarido, C. (2019). Introdução. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens - Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 7-10). Porto: Edições Afrontamento.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Zenhas, A., Rocha, C. & Silva, P. (2019). De que falamos quando tomamos por objeto a integração escolar? In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Orgs.). *O olhar de crianças e jovens - Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 163-189). Porto: Edições Afrontamento.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1: GUIÃO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA À DIRETORA PEDAGÓGICA DA EPTN

Tópico	Objetivos	Questões
<p><b>Identificação e caracterização das práticas de mediação digital na EPTN.</b></p>	<p>Identificar e caracterizar eventuais práticas de mediação sociopedagógica no ensino à distância.</p> <p>Compreender as desigualdades socioeconómicas entre os discentes.</p>	<p>a) Perante a pandemia e a situação de confinamento obrigatório, o que foi feito? Que estratégias de ensino passaram a predominar?</p> <p>b) Quais as maiores dificuldades vivenciadas no ensino profissional perante a necessidade de ensino à distância?</p> <p>c) Foram identificados casos de ausência de recursos materiais (computador e internet)?</p> <p>d) Verificaram-se situações de iliteracia digital? Por parte de quem? Como se caracterizaram?</p> <p>e) As TIC adotadas verificaram-se proficuas no ensino à distância?</p> <p>f) Que <i>feedback</i> se foi recebendo por parte dos alunos? E das famílias?</p> <p>g) Em que situações se impôs a necessidade de regime presencial dos alunos e professores?</p> <p>h) Que avaliação do processo foi feita até ao momento? Haverá algo a mudar? O quê?</p>

## APÊNDICE 2: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

**Dp:** Diretora pedagógica da EPTN

**Data:** 16 de novembro de 2020

**Local:** Gabinete de Direção da EPTN

**Investigadora (Inv) – Então, a Eunice já conhece, portanto, o âmbito, o objeto de estudo da minha dissertação... queria colocar aqui umas questões... Para começar, perante a pandemia e o confinamento, o que é que foi feito, quais foram as estratégias de ensino... que passaram a predominar?**

**Diretora pedagógica (Dp) -** Perante o confinamento e atendendo a que isto foi um processo não planeado... tivemos a sorte neste ano já estávamos a implementar a utilização do Microsoft e foi por essa via, através do *Teams* da Microsoft, que conseguimos contornar o problema... Portanto, num primeiro momento procuramos fazer o levantamento, logo na própria sexta-feira, quando tivemos a indicação que íamos para confinamento, para isolamento, procuramos através dos diretores de turma, ou de alguns professores que estavam com as turmas, fazer o levantamento dos problemas tecnológicos dos alunos, para garantirmos na medida do possível alguma operacionalização e implementação do ensino à distância e a partir de segunda-feira, em teletrabalho, pronto, e através do ensino à distância, conseguimos assegurar o normal funcionamento das atividades letivas.

**Inv – Foi de um momento para o outro...**

**Dp –** Foi de um momento para o outro! Portanto, não houve capacidade de planeamento, por acaso já estávamos a utilizar aquela plataforma, tenho consciência que se não o estivéssemos a fazer teria sido muito mais problemático. A partir daí foi uma adaptação, portanto, foi trabalhar-se em rede, no vazio, sem grande conhecimento da modalidade de ensino à distância, foi uma adaptação, uma busca de respostas e uma clarificação dia-a-dia... agravado pelo facto de também termos o financiamento POCH, o que levantava aqui algumas questões técnicas relativamente à elegibilidade de horas, à gestão das horas dos alunos, aos alunos sem condições de acesso tecnológico, à internet, por aí

fora... Portanto, mas na sua maioria conseguimos garantir realmente logo, a partir de segunda-feira, a acessibilidade dos alunos e o funcionamento das atividades letivas.

**Inv – E tendo em conta a experiência que foi o ensino à distância quais é que foram as maiores dificuldades... vivenciadas particularmente aqui no ensino profissional?**

**Dp** – A maior dificuldade foi a falta de algumas respostas, ah... nomeadamente, tínhamos turmas que estavam no final do curso...ah, ou na componente letiva e iam avançar para estágio; portanto a maior dificuldade foi essa operacionalização, saber o que era possível fazer; portanto, relativamente às turmas de 2º ano com estágio previsto, relativamente às turmas de 3º que soluções de prática simulada é que podiam ser operacionalizadas e que se traduzissem numa mais-valia possível para os alunos sem um prejuízo excessivo para os professores e...

*[interrupção devido à entrada de uma funcionária da secretaria]*

As dificuldades estiveram muito relacionadas com a operacionalização da formação em contexto de trabalho, ah, a clarificação dos procedimentos, se era possível ou não algumas turmas avançarem com estágio curricular com entidades parceiras, o levantamento de todos esses alunos... depois também um segundo constrangimento tem a ver com o perfil principalmente de alguns alunos e as disciplinas da componente técnica, ou seja, alguns alunos que evidenciavam algumas dificuldades em acompanhar o ensino à distância e a necessidade de tentarmos contornar e encontrar estratégias alternativas de potenciação do sucesso. Ainda num primeiro momento foi a constatação de que muitos alunos apesar de terem telemóveis, muito bons, não tinham computadores e condições tecnológicas para poderem avançar com o acompanhamento das atividades letivas e execução dos trabalhos, portanto, e daí a busca de soluções nesse sentido.

**Inv – E quais é que foram as soluções encontradas?**

**Dp** – Ah... as soluções passaram pela cedência de todos os portáteis da escola aos alunos... ah, a parceria com a Câmara Municipal de Torres Novas que facultou também 25 portáteis à escola, que, colocamos à disposição dos alunos assim como ... ah, alguma banda larga, portanto, ainda fizemos o levantamento das necessidades... tínhamos feito na sexta-feira antes de irmos para confinamento, mas depois constatamos que continuavam a existir alguns alunos com constrangimentos subsequentes,

nomeadamente pela partilha do computador, alguns por avaria dos equipamentos, e então fizemos um segundo levantamento e procuramos soluções por essa via para reduzir esse risco. As demais soluções foram um bocadinho... na sequência das muitas perguntas colocadas ao Ministério da Educação, a procura de informação junto à Associação Nacional de Escolas Profissionais para tentarmos perceber o que é que era possível fazer, em termos formais e legais, e que não compromettesse os apoios aos alunos e a viabilização dessas horas... No caso de algumas disciplinas da componente técnica, quando se procedeu a uma segunda fase relativamente ao isolamento e o Ministério validou a possibilidade de alguns alunos virem à escola tentamos marcar algumas aulas de apoio no âmbito da programação, turma de 1º ano, e a professora manifestou a sua disponibilidade para vir à escola e tentar ajudar os alunos a ultrapassar as duas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

**Inv – Ok, então tivemos alunos que vieram à escola...**

**Dp** – Numa segunda etapa, só. Portanto, numa primeira fase estávamos todos em confinamento...

**Inv – Exato, exato...**

**Dp** – Quando houve o sinal por parte do Ministério da Educação que viabilizou isto, nós procuramos fazer esse levantamento e houve uma colega que veio dar... logo manifestou a sua disponibilidade para dar alguma aula presencial, para tentar reforçar algumas competências do seu mundo e viabilizar também o sucesso escolar... numa turma... também bastante complexa, diga-se de passagem, uma turma com um perfil um bocadinho mais complexo.

**Inv – E as TIC... ou seja neste caso o Teams, já referiu o Teams... foi um programa que conseguiu dar resposta a tudo no ensino à distância.**

**Dp** – Não dá resposta a tudo! Consegue minimizar a distância, ajuda-nos a ultrapassar, agora é óbvio que consoante o perfil do aluno, alunos que eu também tenho componente letiva, houve alunos com quem funcionou muito bem, houve alguns alunos que tiveram a maior dificuldade com essa adaptação... Ah, a relação empática que se cria com o ensino presencial com o ensino à distância é um bocadinho mais complexa, ah, o meu sentir é se fosse uma turma, se eu no início deste ano letivo entrasse no ensino à

distância sem ter ainda um elo de ligação com a turma a minha opinião pessoal, e é a professora Eunice e a cidadã Eunice, a minha percepção é que ia ser muito complicado, porque ainda não temos uma relação com os alunos... No *timing* em que foi e atendendo a que já haviam elos e um grau de conhecimento mais profundo em termos da personalidade e do perfil de cada aluno, portanto, foi mais fácil conseguir identificar alguns focos e contornar alguns problemas... Pronto, na minha experiência pessoal, portanto, eu estava sempre em sessão síncrona mesmo que fosse uma aula assíncrona, portanto estava sempre disponível, fazia sempre a chamada e tentava perceber as dinâmicas e o sentido emocional dos alunos e uma vez ou outra eu liguei a câmara, eu que sou muito defensora da privacidade, mas liguei a câmara para eles me verem e inclusive, até foi num dia aqui na escola, estava num gabinete e virei o computador para a porta e disse: “e agora podem conferenciar à vontade, podem dizer mal de mim, podem falar mal da vida, eu vou sair e fiquem como se estivessem no intervalo, eu já volto e neste ângulo conseguem-me ver”, pronto, porque senti que era preciso quebrar um bocadinho o isolamento de alguns desses alunos...

**Inv – Ah! [riso] Sim.**

**Dp** – Isto só foi possível porque há um grau de conhecimento e de envolvimento, portanto, numa turma de 1º ano que eu não conheço, eu não consegui ultrapassar tão facilmente alguns dos obstáculos e dificuldades do ensino à distância, que se torna um bocadinho mais... um bocadinho se calhar muito, impessoal, pronto.

**Inv – Ó Eunice e a título de curiosidade... ah, a Eunice alguma vez chegou a utilizar outro tipo de acompanhamento ou orientação para além do *Teams*? Sei lá... os grupos que se criam ou...**

**Dp** – Ah.. eu pessoalmente não. Mas eu também não sou o melhor exemplo porque eu estava tão absorvida com tanto problema para resolver...

**Inv – Exato.**

**Dp** - ... e tanta resposta que tinha de dar, que não tive disponibilidade para explorar além tecnologicamente, porque geralmente ando muito absorvida com a componente burocrática e afins, e outras questões pedagógicas que não são necessariamente só burocráticas, que acabo por não ter disponibilidade, apesar de ter uma mancha letiva

individual para preparar aulas, eu acabo por não ter a mesma disponibilidade, porque não consigo potenciar, portanto, não sou de todo um exemplo. Mas fizemos um levantamento também do tipo de plataformas que eram utilizadas pelos professores e... muitos deles, eu sei que desde o Canvas... Eu sei porque fiz um levantamento, deixa-me cá ver se eu tenho essa perceção... ah, desses dados [*procura o resultado dessa recolha de informação*] mas sei que houve vários, inclusive nas orientações para o ensino à distância aquilo que procuramos estimular foi que o *Teams* era a base de acesso, ah, ou seja, a ferramenta informática que permitia depois ter um controlo e a concentração de toda a informação, mas foi defendido que todos os docentes deveriam procurar e potenciar ferramentas complementares, nomeadamente através de... das plataformas da Porto Editora, de outras editoras, para conseguir potenciar. Depois nalgumas disciplinas técnicas, e se os alunos tivessem competências para isso, ou com o apoio dos professores conseguissem adquirir as competências, portanto, tudo era possível. Eu sei que houve vários colegas que utilizaram desde o *Padle*... e outras ferramentas informáticas e aplicações, portanto, não havia uma redução à *Microsoft Teams*... a *Microsoft* era ponto de encontro e de centralização da informação e de operacionalização do ensino à distância.

**Inv – Eu confesso que no meu caso para receber um trabalho específico, que era um vídeo... tive que recorrer ao grupo do *WhatsApp*.**

**Dp –** Ah sim! Mas isso, isso também! Pronto! Eu nem me estava a lembrar desses detalhes. É óbvio que tínhamos alunos que não tinham acesso, estou-me a lembrar de alguns alunos institucionalizados, onde o, ah... onde se encontra a instituição não tinha acesso à internet. Portanto, era além da questão tecnológica dos computadores que, portanto nós disponibilizamos para ceder temporariamente para os nossos alunos, para os alunos da escola realizarem os trabalhos, mas depois havia outro constrangimento que era a acessibilidade à rede. E não havia essa acessibilidade e aí a única solução foi através de *e-mails*... ah, e a partilha de informação. Eu era professora de um desses alunos e cheguei fazer o tradicional telefonema, portanto, partilhei informação, ele conseguiu aceder a essa informação, e depois o telefone continua a ser também uma estratégia, portanto... Para além do *e-mail* tive uma aluna que no início não tinha computador e fazia os trabalhos à mão, tirava fotografia e mandava-me fotografia do trabalho, ah... sei que houve vários colegas que efetivamente o *WhatsApp*, o *Messenger*... eram as formas alternativas de dialogar com alguns alunos, portanto, são

processos complementares e quando não se consegue por outra via, todas as vias são válidas para atingir o resultado pretendido... também foi feito por várias pessoas, em vários contextos.

**Inv – Ok. E qual é que foi o *feedback* que a Eunice foi recebendo por parte dos alunos, das famílias... relativamente ao ensino à distância?**

**Dp** – Ah... fizemos, aplicamos um questionário, pronto... não sei se o questionário dá resposta. O maior constrangimento e a maior falha, ah... acho que passou um bocadinho pela concentração de trabalhos. De acordo com a perceção dos alunos... ah, o grande problema é que tinham muitos trabalhos e às vezes tinham dificuldades em gerir o seu tempo para cumprir todas as tarefas que lhes foram atribuídas, o que levanta duas questões: por um lado, nós temos de ter as evidências que as tarefas foram executadas e tem de ser tarefas com um patamar de complexidade adequado ao perfil de saída do curso e à escolaridade que estamos a... obter; por outro lado, temos alunos com um perfil mais complexo e principalmente sem hábitos de trabalho, sem autonomia e sem rotinas de gestão da vida pessoal e aí eu sei que alguns diretores de turma procuraram estratégias, fizeram aulas de apoio, fizeram revisões, criaram um guião dos vários trabalhos, porque houve alguns alunos que foram acumulando por incapacidade ou desinteresse na resposta, portanto, foi uma gestão complexa. Para os alunos com maior responsabilidade, maior maturidade e alguns hábitos de trabalho, mesmo que necessitando de algum auxílio, de algum *feedback*, de orientações complementares, foi relativamente fácil e esses gostaram. Os que efetivamente já em contexto tradicional escolar acabam por ter maior dificuldade, obviamente que nalguns casos funcionou bem, houve outros onde de facto foi extremamente complexo porque não conseguíamos estar ali a prendê-los no seu dia-a-dia para garantir que executavam as tarefas atempadamente. E a principal crítica foi a atribuição do tempo, o que leva à questão de num novo cenário destes podermos planear, como deve ser, de uma forma um bocadinho diferente, o ritmo dos vários trabalhos, pronto, para não correremos o risco de estarmos em simultâneo todos em sessão mais ou menos síncrona e a seguir vamos todos para as assíncronas e aí numa primeira fase, como não houve o planeamento adequado e houve alguma ignorância nesse processo e nessas características do ensino à distância, se calhar pecamos um bocadinho... ah, na busca das evidências, e eu sou responsável por isso porque eu tinha de ter também evidências porque falávamos de fundos europeus e ao nível do financiamento e subsídio dos alunos, portanto, encontrar aqui um ponto de

equilíbrio que dê resposta a todos, sem entrarmos também na permissividade de brincar ao faz de conta... Portanto... é ainda a eterna busca da solução ideal.

**Inv – Sim. Ah... Então e quanto às situações em que se impôs as necessidades do regime presencial, já explicou após o confinamento, a Eunice já referiu portanto essa situação dos alunos com dificuldades...**

**Dp** – Na componente técnica que não era possível operacionalizar através do ensino à distância... ah, para além disso ao nível das necessidades educativas a professora responsável criou uma equipa com esses alunos para poder.... Ah, para poder... [*riso pela entrada e saída da diretora executiva*], pronto a professora do âmbito da educação inclusiva, das necessidades educativas criou uma equipa com os alunos que estavam identificados no sentido de dar algum apoio também complementar e combater, colmatar algumas dificuldades que pudessem existir e todos os professores, creio eu, ou a grande maioria dos docentes acabaram por também desenvolver estratégias de apoio mais personalizado através do ensino à distância, logo, obviamente, aqui o papel do diretor de turma era, o primeiro elo, ah...

**Inv – A nível presencial...**

**Dp** – A nível presencial foi já na fase final e nessa fase final [*entrada da diretora executiva, saudação*] na fase... ao nível... do ensino presencial e desses apoios, após o confinamento... quando essa fase surgiu nós já estávamos no término das atividades letivas, portanto, já só tínhamos as turmas de 1º ano com atividades letivas, portanto, acabou por não se aplicar aos demais alunos, pese embora ao nível de preparação da defesa das PAP's e de alguns projetos, houve sessões presenciais, procuramos algumas...ah... adotar algumas medidas de segurança complementar e os alunos vieram para a escola com o apoio dos professores presencialmente. Nas demais turmas, estavam em prática simulada, portanto não se aplicou esse cenário, portanto, não houve um número muito significativo de turmas e de alunos na altura em que já foi possível as sessões presenciais.

**Inv – Sim. E a Eunice já referiu... ao nível da avaliação de processo não é, foram aplicados...?**

**Dp** – Foram aplicados questionários de avaliação da satisfação. Foram aplicados aos alunos, foram aplicados aos encarregados de educação e também aos docentes, portanto, procuramos aqui... numa primeira etapa fazer um levantamento daquilo que seria a percepção dos alunos e dos encarregados de educação relativamente à nossa transição para o ensino à distância. Posso dizer que... ah... a grande maioria dos encarregados de educação referiram que os docentes estavam, ou os professores, muito frequentemente disponíveis para dar apoio aos educandos... ah, também requereram uma série deles apoio da escola para resolver problemas tecnológicos e a principal dificuldade sentida, que é sentida transversalmente por todos os membros da comunidade educativa, porque este sentir é também o sentir dos professores, é a dificuldade em conciliar os horários ah... e os ritmos, ah... e a vida pessoal, e a vida profissional, neste caso de estudante e de encarregado de educação... portanto, ah... e depois há aqui também a motivação dos educandos para as próprias atividades e tarefas, portanto, ah... há algumas questões que são transversais, portanto este confinamento obrigou-nos a repensar toda a nossa forma de vivermos... ah...e a nossa vivência, e a nossa vida deu assim um bocadinho, fez um bocadinho o pino, pronto, portanto, a maior parte das pessoas é “eu tenho de dar apoio ao filho, tenho ao mesmo tempo de desenvolver as minhas tarefas”, sei de casos em que não tinham componente letiva em que o trabalho foi feito à noite... porque de dia tinham que facultar os equipamentos tecnológicos aos filhos, portanto, há aqui uma série de cenários na vida familiar e de toda a comunidade educativa... ah... e também, ah... em particular dos nossos professores, que lembro-me também de me acontecer isso, de receber mensagens de alunos às 11 da noite que se lembravam que tinham uma dúvida. Isto para não dizer casos em que tinham dúvidas à 1 ou às 2 da manhã, portanto, há também aqui uma componente de educação cívica e de rotina, ah, porque se isto continuar ou voltar a acontecer nós temos também de nos proteger um bocadinho, o nosso equilíbrio e resistência, ah... porque é ótimo estarmos disponíveis pra os alunos, mas também não podemos permitir que... alguns... ah, ou que essa dinâmica se torne uma dinâmica rotineira , ah...“de eu vou fazer o trabalho quando me apetece, ah..., e depois o professor tem de estar disponível para me ajudar, na hora em que eu decidi que era o meu horário”, portanto, temos também aqui esse constrangimento para resolver em tempos futuros.

**Inv – Ok... Eunice, obrigada!**

**Dp** - ...já está tudo? [riso]

### APÊNDICE 3: GUIÃO DE ENTREVISTA A PROFESSORES DA EPTN

Tópico	Objetivos	Questões
<p><b>Identificação e caracterização das práticas de mediação digital na EPTN</b></p>	<p>Identificar a experiência e formação profissional dos docentes.</p> <p>Identificar eventuais práticas de mediação sociopedagógica no ensino à distância.</p>	<p>a) Qual a tua formação académica, há quanto tempo lecionas e quais as disciplinas?</p> <p>b) Como caracterizas as funções do O.E.T., especificamente no acompanhamento dos alunos e no contacto com os E.E.?</p> <p>c) Perante a pandemia e a situação de confinamento obrigatório, com a correspondente entrada em vigor do ensino à distância, quais as maiores dificuldades sentidas (no contacto com os alunos e famílias)?</p> <p>d) E quais as estratégias adotadas?</p> <p>e) Qual o <i>feedback</i> que foste recebendo por parte dos alunos? E dos E.E.?</p> <p>f) É possível identificar qual o tipo de alunos com mais e menos dificuldades no uso das TIC?</p> <p>g) A plataforma <i>Teams</i> foi a TIC oficialmente adotada nesta escola, mas sentiste necessidade de estabelecer canais alternativos de comunicação com os alunos e com os E.E., como por exemplo através da criação de grupos no <i>WhatsApp</i> ou outros? Em caso afirmativo, já constituíam uma prática anterior? Com que intuito?</p> <p>h) Qual a avaliação que fazes destes canais alternativos?</p> <p>i) Na comunicação digital, em geral, costumavas utilizar <i>emojis</i> ou outros elementos pictográficos?</p> <p>j) Tendo em conta que a própria plataforma <i>Teams</i> o permite, costumavas usar <i>emojis</i> na comunicação com os alunos? Porquê? Em que contexto? Exemplos?</p>

## APÊNDICE 4: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P1

**P1:** Professora/OET na EPTN

**Data:** 28 de janeiro de 2021

**Entrevista:** videochamada - Via *Teams*

**Investigadora (Inv) – Oi, oi, Carla...**

**Professora 1 (P1) - Sim...**

**Inv – Olha... obrigada pela tua disponibilidade. Ah, para mim é muito importante, para a minha investigação, perceber o vosso ponto de vista sobre o ensino à distância... sobre aquilo que foi feito para conseguir manter o contacto com os nossos alunos e mesmo com os encarregados de educação. Então...**

**P1 – Diz-me.**

**Inv– Qual a tua formação académica, há quanto tempo é que dás aulas e quais as disciplinas?**

**P1 –** Então, sou licenciada em filosofia, no ramo de formação educacional. As disciplinas que dou são área de integração, psicologia e... comunicação interpessoal. Filosofia já não dou a algum tempo e já sou professora há cerca de 20 anos...

**Inv – 20 anos... [sorriso] Então e como caracterizas as funções do orientador educativo de turma?... Especificamente, no acompanhamento dos alunos e no contacto com os encarregados de educação, como é que caracterizas essas funções?**

**P1 –** Olha, eu penso que o orientador educativo de turma tem uma importância vital na estrutura da escola, porque é uma chefia intermédia e como tal tem um papel tríplice, ou seja, ah... tem um papel fundamental na relação com os alunos da turma, na relação com os pais e encarregados de educação, e na relação com os restantes professores, quer do conselho de turma, quer da escola em geral. Para além disso, e nos tempos que correm,

nomeadamente nesta situação pandémica, eu penso que... o orientador educativo de turma tem um papel que vai muito para além da execução de funções meramente burocráticas e administrativas. Ele é sempre muito mais e cuida muito mais do que isso. É... é um guia, é um exemplo de aceitação no que respeita à aceitação de determinadas normas, determinados valores que são fundamentais na sociedade burocrática, ah... é um gestor de emoções, é... ele está sempre na linha da frente, digamos assim, quando é necessário resolver algum problema de e com os alunos, eu acho que é um excelente braço direito dos próprios encarregados de educação que muitas vezes perdem o fio à meada e o orientador educativo de turma está lá muitas vezes para tentar trazer à tona o pouco que às vezes é possível ser salvo... portanto, nos tempos que correm eu penso que efetivamente o orientador educativo de turma tem um papel preponderante no que respeita a... a não deixar que os alunos se esqueçam deles próprios muitas vezes e da escola.

**Inv – Ok... então, mas na parte dos alunos não achas que... também faz parte de qualquer professor, essa função?**

**P1 - Sim, sim.**

**Inv - Mas o orientador educativo de turma é que estabelece o contacto com as famílias... não é?**

**P1 – Sim... É a ponte. O orientador educativo de turma é a ponte, é o veículo por excelência através do qual nós vamos ao outro lado, e o outro lado é o outro que está distante de nós, e muitas vezes o trazemos novamente para este lado, recolocando-o no local a que lhe pertence. E, portanto, o orientador educativo de turma tem de estar permanentemente em cima do acontecimento, porque se não estiver ah... perde-se no meio... das perdas, digamos assim, dos seus próprios alunos. Portanto, sim é uma tarefa de todos os professores, mas sim, é uma tarefa [sorriso] sobretudo que recai sobre o orientador educativo de turma.**

**Inv – Ok. Então e com o período que nós já tivemos de ensino à distância, e que agora vamos voltar a ter não é, quais foram as maiores dificuldades no contacto com os alunos e com a família?**

**P1** - Olha, as principais dificuldades prendem-se com desigualdades preexistentes nos alunos, esse é o ponto de partida. Depois as dificuldades também estão muito associadas aos contextos socioeconómicos e familiares que envolvem os alunos. E depois, a terceira que acaba por ser um bocadinho uma consequência das outras, que é a dificuldade de acesso às novas tecnologias. Portanto, não havendo uma facilidade, e não havendo a posse digamos assim, ah, destes novos meios de comunicação, torna-se muito difícil operacionalizar o que quer que seja em termos de aula, neste caso... *on-line*, mas torna-se realmente muito difícil para o professor tentar fazer chegar ao outro lado, seja os conteúdos, seja formação, seja uma conversa, seja o que for, e estou a pensar nomeadamente através do PC e através do *Teams*, porque depois existem outras ferramentas das quais nós nos socorremos sobejamente.

**Inv – Ok. Então são essas são essas as estratégias que identificas, portanto, para além da utilização do *Teams*...**

**P1** – O *Teams*, o *WhatsApp*, telemóvel, o *e-mail* e o contacto telefónico. Aliás, o *Teams* apesar de ser o nosso veículo por excelência, digamos assim, ... na maior parte dos casos acaba por não ser para os nossos alunos um veículo por excelência, porque muitas vezes entramos em contacto com eles, e conseguimos entrar em contacto com eles, não é através do *Teams*, é através dos outros veículos e das outras plataformas. Portanto, sim, mas para além disso tem de haver mais qualquer coisa, porque o *Teams* por si só não é suficiente.

**Inv – E qual é que foi o *feedback* que foste recebendo por parte dos alunos e... por parte dos encarregados de educação, tendo em conta que és orientadora educativa de turma?**

**P1** – As principais dificuldades, ah...dificuldades... pronto, as principais queixas, vou-lhe chamar desta forma, que chegaram prendiam-se por um lado pela não existência, lá está, dos tais meios de comunicação, que dificultava a execução das tarefas que nós propúnhamos aos alunos em tempo útil, portanto, não havia celeridade nas respostas deles precisamente porque muitas vezes não tinham computador, ou se tinham computadores não tinham *internet*, ou então se tinham *internet* e computadores eram partilhados... e portanto, havia sempre uma série de... de *stresses*, digamos assim, uma série de obstáculos que dificultavam a tarefa. Para além disso, ah... e se calhar não tem

propriamente a ver com os meios de comunicação, mas uma das queixas que normalmente me eram feitas era o excesso de trabalho que os professores... enviavam para os alunos. E, portanto, penso que é realmente um ponto a retificar se voltarmos novamente para o ensino à distância.

**Inv – E, na tua opinião, é possível identificar o tipo de aluno que tem mais e menos dificuldade no uso das TIC?**

**P1** – Olha, a resposta a essa questão não é linear. Mas, mas... eu associo normalmente e pela experiência que fui tendo,... os alunos que têm maior dificuldade no acesso às novas tecnologias são aqueles que normalmente manifestam mais dificuldade em utilizar as mesmas. Alunos esses que normalmente também são aqueles que presencialmente, connosco em sala de aula, revelam dificuldades no acompanhamento das matérias. Portanto, eu não sei se uma coisa é consequência da outra, mas de facto a percepção que eu tenho é esta. Não tens meios de comunicação... ah, novas tecnologias ao teu dispor, tens dificuldades em utilizá-las. E normalmente esses miúdos que não têm e que têm dificuldades em utilizá-las são também miúdos que de alguma forma vêm de famílias precárias e alguns deles com dificuldades de aprendizagem, portanto isto acaba por ser aqui um conjunto de condições que se juntam e que depois dificultam imensamente a tarefa.

**Inv – ...ok, mas quando falas em alunos com dificuldades de aprendizagem estás a falar especificamente na área da educação especial?**

**P1** - ... ah, não, não não. Estou a falar de miúdos que revelam dificuldades mesmo no acompanhamento das aprendizagens, mas não têm de ter necessariamente qualquer tipo de défice. Não, não é da educação especial, estou a falar dos miúdos na generalidade.

**Inv – Então, sabemos que a plataforma *Teams* foi a oficialmente adotada na nossa escola, já fizeste referência aos vários canais alternativos que vais utilizando tanto com os alunos como com os encarregados de educação, mas esta já era uma prática anterior ao período de ensino à distância?**

**P1** – Era uma prática anterior ao ensino à distância, mas utilizada menos frequentemente porque tínhamos acesso direto tanto aos pais como aos encarregados de educação e facilmente, através de um telefonema esporádico, os faríamos ir à escola e

conversávamos para resolver as situações ou os eventuais problemas. Ah... bom, ...com o surgimento desta situação, os miúdos não podem estar isolados, não podem mesmo, e os encarregados de educação também não podem estar isolados, e portanto, há uma necessidade permanente de estar em contacto com uns e com outros. Porque se os miúdos se encontram sozinhos eles não sabem que estamos vivos e aqui vivos é no sentido metafórico, nós precisamos de demonstrar que estamos cá, que estamos vivos, que estamos sintonizados. E nesse caso os meios de comunicação, todos eles que já falamos, são realmente imprescindíveis. Não havendo uma presença tem de haver qualquer coisa que nos ligue a.

**Inv – Ah, ok, então é essa a avaliação que tu fazes, não é?**

**Dp – É!**

**Inv - Desses canais alternativos, acabam por ser imprescindíveis... ao contacto, digamos assim...**

**P1 – Sim, sim.**

**Inv – Agora, aqui uma curiosidade. Então, na comunicação digital costumam utilizar *emojis* ou outros elementos pictográficos?**

**P1 – Costumo. Quer dizer, não é... não estou sempre a utilizá-los, não prescindo do texto, mas sim, de vez em quando utilizo-os porque eles são uma excelente forma de transmitir algumas informações sem estarmos necessariamente a recorrer a textos explicativos. Às vezes uma imagem, como se costuma dizer, vale mais do que mil palavras e efetivamente poupa-nos imenso tempo.**

**Inv – Sim. Ok, mas tendo em conta que a própria plataforma, não é, o *Teams* o permite, tu costumam utilizar *emojis* com os alunos?**

**P1 – Ah... costumo utilizar em situações específicas, ou seja, quando quero reforçar os alunos positivamente, quando os quero parabenizar porque foram solidários com alguém, porque entregaram o trabalho a tempo, porque fizeram um excelente trabalho em determinada área, normalmente faço-me acompanhar, ou seja, faço acompanhar o texto escrito com um bonequinho que vai reiterar exatamente aquilo que eu estava a pensar naquele momento. Nas situações em que se calhar tenho de ser um bocadinho**

mais séria, ... ah... não utilizo os *emojis*, não, não os utilizo porque prefiro falar diretamente com as pessoas e assim evitar alguns equívocos desnecessários.

**Inv – Então na tua opinião também pode gerar equívocos...**

**Dp** - Pode, pode, pode... porque a interpretação do outro não tem de ser necessariamente igual à minha... portanto ainda que o bonequinho seja, na minha mente, objetiva, na cabeça do outro ele pode interpretar aquilo de uma forma absolutamente díspar. Portanto em situações... ah, menos boas, digamos assim, o discurso substitui o boneco.

**Inv – Ok. Bem, olha, foram só estas questões. Olha, obrigada [sorriso].**

**P1** - De nada! [sorriso] Dispõe.

**Inv - Obrigada pela disponibilidade. [sorriso]**

**P1** - Ok, filha. [riso]

**Inv - Obrigada amiga!**

**P1** - Vá, qualquer coisa dispõe, está bem? Vá, um beijinho.

**Inv - Beijinho.**

## APÊNDICE 5: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P2

**P2:** professora/OET na EPTN

**Data:** 1 de fevereiro de 2021

**Entrevista:** videochamada - Via *Teams*

**Investigadora (Inv) – Bom dia, Célia! [sorriso]**

**Professora 2 (P2) -** Olá Carli...! Olá Carla, tudo bem? [sorriso]

**Inv – Tudo. Olha... obrigada pela tua disponibilidade... Conforme já te disse a minha investigação consiste no estudo das práticas digitais que foram adotadas na nossa escola durante o período de ensino à distância.**

**P2 –** [acena afirmativamente]

**Inv– Então, tenho aqui algumas questões.**

**P2 –** Ok.

**Inv – Para começar... Então, diz-me qual a tua formação académica, há quanto tempo lecionas e quais as disciplinas?**

**P2 –** Ok, então... ah... espera aí só um... olha para começar bem, para começar bem vou só aqui ligar o portátil, estou a ficar sem bateria, está bem?

**Inv – Ok... ok, ok.**

**P2 -** Ok, ok, já está, já está, já está. Já estava aqui a dar sinal de bateria fraca... Então é o seguinte, eu licenciiei-me em gestão de empresas, ah... depois tirei... tirei, depois da licenciatura tirei o mestrado em gestão e já quando estava a lecionar tirei a profissionalização... a profissionalização, em via de ensino, portanto, também na área da gestão financeira. Ah... a lecionar em estou já faz 20 anos, que eu estou na via do ensino... ah... Mais? Perguntaste-me, portanto, a... a...

**Inv - E... quais as disciplinas?**

**P2** – As disciplinas têm sido variadas. Como o meu grupo é o 430, ah.. tem assim um leque bem abrangente, portanto, ao longo destes anos eu tenho lecionado mais a disciplina de contabilidade... contabilidade, mas já passei pela área da economia, pela área do marketing, pela área das relações públicas... pronto... por algumas áreas também ligadas ao turismo, mais na parte administrativa, portanto, tem sido mais por aí onde eu tenho... integração também... ah, por aí porque o grupo em si pode dar uma margem grande para lecionar vários conteúdos, várias disciplinas.

**Inv – Ok. Então e como caracterizas as funções do OET, especificamente no acompanhamento dos alunos e no contacto com os encarregados de educação? [sorriso]**

**P2** - Epá... [riso]. A função do OET eu acho que é mesmo ali a ... a ligação mais, mais próxima, que não mesmo mais próxima entre a escola... portanto, os alunos e os encarregados de educação. É através de nós que eles acabam por... por... por questionar, por tirar dúvidas, por perguntar, questionar, lá tá! Ah... Tudo aquilo que eles têm de dúvidas no momento, tudo aquilo que eles por vezes veem na televisão e perguntam logo a nós, ah...e querem logo saber respostas imediatas... portanto, é aqui um bocado, ah, um contacto mais... mais próximo que eles têm com a escola. Acham que é realmente ali... o OET que é quem lhes vai dar as respostas a todas as dúvidas que eles têm, mas pronto, mas é esse também o nosso papel, o elo de ligação entre a escola e eles.

**Inv – E quais é que foram as maiores dificuldades sentidas no ensino à distância? Isto acerca dos contactos com os encarregados de educação e com os alunos.**

**P2** – Ok, então como OET's, nós como OET's estávamos habituados a ter... a ter um horário, portanto, nós continuamos a ter mas mais virtualmente, não é? Tínhamos um horário em que eles se podiam deslocar à escola, podiam falar connosco de uma forma mais concreta, mais direta, apesar de muitos nos ligarem, havia realmente... era possível haver um contacto visual, mais próximo, com o ensino à distância... aquilo que eu... eu fiz no meu caso, ainda que... ah, não foi muito fácil porque nem todos os pais, os encarregados de educação, têm... utilizam, utilizam... o *e-mail* com alguma regularidade, antes mais os filhos, os miúdos, acabei por encontrar aqui esse meio de comunicação que foi, portanto, foi o *e-mail*. Portanto, acabamos por criar um email para todos os

encarregados de educação, acabei por criar um grupo aqui no *hotmail*, pronto, com... com o contacto de todos e sempre que há uma informação que a direção passe, ou que a direção queira passar, ou que eu própria queira fazer chegar aos pais, aos encarregados de educação, portanto, faço uma mensagem, faço uma mensagem e... e, portanto, envio de imediato aos encarregados de educação. Portanto, também há, também têm o meu número de telefone, portanto, facultei neste caso o meu número de telefone. Muitos acabam por vezes por mandar mensagem, porque os filhos estavam doentes, ou que testaram positivos, ou que tenham suspeitas de covid... portanto, tem havido aqui uma ligação que apesar de não ser...ah... direta no sentido de nos vermos... visualmente, tem sido muito presente.

**Inv – Ok, então o *e-mail* foi mais com os encarregados de educação. E com os alunos, quais é que foram as estratégias adotadas?**

**P2** – Olha... com os alunos, como em termos de escola, portanto, como adotamos a plataforma *Teams*, tem sido... portanto, a plataforma *Teams* onde temos, portanto, em termos curriculares, temos colocado as tarefas, os trabalhos... As aulas têm sido... já no outro confinamento e agora neste que se vai iniciar para a outra semana, portanto, é a plataforma *Teams* que nós seguimos para fazermos em termos aulas síncronas ou através das assíncronas, lá está, com as tarefas... Eu utilizo também... o *WhatsApp*, acabamos também por criar o *WhatsApp*, eu não o tinha, portanto, não existia, eu própria não tinha *WhatsApp*, portanto... eu também evolui, eu também evolui nestas andanças, porque não tinha *WhatsApp* [sorriso]... Tinha muito receio de dar o meu número de telefone mas... isto hoje em dia, e pronto lá está, como eles precisam e é o contacto também, o contacto e o apoio que eles depositam em nós, acabei por ceder e criar então o *WhatsApp*... E é por aí que nós vamos falando, eu vou... pronto, colocando também mensagens sobre o trabalho deles... sobre aquilo que eles têm em atraso... reforçar algumas coisas que têm por entregar... e pronto, tem sido um meio de comunicação, sinceramente, que utilizo com muita muita frequência, com muita frequência mesmo.

**Inv – Então, diz-me uma coisa, já tinhas ou criaste....?**

**P2** – [acena negativamente] Foi, não tinha, não tinha...

**Inv – Ok... portanto, no período de ensino à distância...**

**P2** – Exato, nem fui eu que criei... foi uma das miúdas, já nem me lembro de que grupo, portanto... eu nem sei criar [riso], mas utilizo e sou fã e realmente mando imensas mensagens, chegam rápido e falamos muito bem, mas não tinha, não tinha... Criei para esta situação.

**Inv – Sim... E são grupos, ou é um grupo, em que também estão outros professores?**

**P2** – Sim, sim, por acaso sim, sim. O grupo que nós temos... no grupo que nós temos já entraram mais docentes, nomeadamente os da área técnica que realmente ainda, pronto, têm mais horas... mais horas com a turma, portanto também estão, e faço questão que estejam, e até gostaria que estivessem mais, que aderissem mais, para estarem ao corrente dos problemas deles... porque acho que se houver aqui uma comunicação mais... mais forte entre todos depois escuso de estar a transmitir mais individualmente novamente o problema A ou o problema C ao professor A ou ao professor B, portanto, eu até gosto, ah... e gostava que tivesse ainda mais professores... ah, no grupo... Se calhar a culpa é minha por ainda não ter divulgado mais, mas, mas os que estão... os que estão, gosto que estejam e gostaria ainda que estivesse mais professores para acompanharem o processo em si.

**Inv – Então, achas que esse recurso alternativo facilita o acompanhamento dos alunos?**

**P2** – Facilita, porque ao ter o grupo... ah, portanto, permite transmitir a informação para todos de uma vez só, e depois também o *WhatsApp* individualmente permite-me falar de certos assuntos com eles, com elas neste caso porque eu tenho uma turma só de meninas neste ano, individualmente sobre determinados assuntos que eu acho que não devo expor à turma, ao grupo. Portanto... individualmente, também quando eu sinto que há ali qualquer coisa com uma ou com outra... ah, falo individualmente com essa... portanto isso permite-me em si fazer, fazer sem estar a chamar a aluna à parte, eventualmente algo que as outras meninas em sala de aula notariam, e pelo *WhatsApp* acabo por falar individualmente com esta ou com aquela e acabo por, por... pronto, é diferente, também dá para essas duas vertentes... também dá para essas duas vertentes! Aproveito essas duas vertentes.

**Inv – Olha... e qual é que foi o *feedback* que foste recebendo por parte dos alunos e por parte dos encarregados de educação sobre o período de ensino à distância?**

**P2** – Olha, por acaso é engraçado porque tive as duas... da parte dos miúdos, portanto, porque da parte dos encarregados de educação não tive muito *feedback*... porque penso que dada à idade deles... a autonomia que já é maior, portanto, tive alguns encarregados de educação só no final a...a dizer que tinha corrido bem, mas não tive assim grande grande *feedback* dos encarregados de educação em geral. Por parte dos miúdos tive... tive das duas partes. Tive miúdas que foram muito autónomas, ou seja, que correu muito bem e que gostaram do ensino à distância, mas que não foi uma grande maioria... não [acena negativamente], talvez meia dúzia de alunas, porque a outra parte, a maior parte, perdeu-se um bocadinho com as tarefas. Eu acho que em termos de organização, ah... em termos de estruturar o que é que eu vou fazer primeiro, elas... desorganizaram-se um bocadinho, acho que são miúdas, pronto, apesar da idade, precisam de ter ali... ah... dizer o que deves fazer agora, o que é que vais fazer a seguir, porque eu vi que ficaram com muitas coisas em atraso... acabaram depois por... por ir fazendo, mas senti-as ao longo do processo... que estavam assim um bocadinho perdidas... “oh professora, tenho tantos trabalhos, a professora A mandou fazer, a professora B mandou fazer!...” e depois já não sabiam o que haviam de fazer primeiro e notei aí... notei aí, pronto, alguma dificuldade.... Talvez em termos de adaptação, por ser também a primeira vez. Vamos vez agora como corre nesta segunda fase de confinamento, já falamos sobre isso, portanto já falei com uma ou duas, alunas que notei que em março... notei que a coisa correu um bocadinho pior, que elas próprias sentiam que não sabiam por onde é que haviam de pegar, não sabiam... viam-se no meio de tantas coisas e eu já falei com elas sobre essa situação para... para começarem a organizar diariamente uma tarefa por dia, duas tarefas por dia... de acordo com os horários escolares... para ver se conseguem não perder o fio à meada, porque elas depois veem-se com muito trabalho e... algumas delas veem-se um bocadinho como, sem saber como... onde hão-de iniciar. Portanto, e tive outras meninas muito autónomas, muito autónomas e que faziam e que adoravam... O trabalho era dado, passado algumas horas já estava entregue, pronto, também varia de pessoa para pessoa.

**Inv – E achas que isso está relacionado com autonomia digital?**

**P2** – Ah... não, não, porque de uma forma geral esta turma em si... portanto, noto que elas dominam basicamente, portanto, de forma basicamente, as tecnologias... Elas estão muito agarradas às redes sociais... Mesmo em termos de... pode haver alguma falta de cuidado nas formatações dos textos ou na escrita em si, agora no domínio... no domínio

do envio de informação ou na pesquisa... às vezes a triagem é que pronto, a gente sabe como é... que é filtrar aquilo que pesquisam... pronto, mas o domínio das tecnologias eu penso que elas têm. Eu acho que acaba por ser mesmo a organização, o método de trabalho, o método de estudo, portanto, organizarem-se e a orientação do, portanto... do trabalho em si... Penso que são miúdas que estão até bastante habituadas a trabalhar com... o computador, portanto, a trabalhar com o *Office* em si... e adaptaram-se muito bem ao *Teams*, ao envio das tarefas... pronto a tudo isso. Eu penso que este grupo em si não demonstra dificuldades. Temos algumas meninas que não têm computador, pronto isso sim... ah... e que por aí, portanto, acaba sempre por ser, quando nós temos aulas... com os computadores emprestados pela escola, elas acabam por trabalhar aí, por esses meios, mas não tenho ideia que algum professor me tivesse dito que o aluno A ou B não conseguisse trabalhar no *Office*... não conseguissem trabalhar no *Teams*, ou que elas próprias dissessem que não conseguem... entregar tarefas. Pronto, por aí penso que não... penso que é mesmo delas... a parte da organização e do método... de trabalho.

**Inv – E em termos gerais, porque também tens outras turmas, consegues identificar o tipo de aluno que tem mais ou menos dificuldades no uso das TIC?**

**P2** – Sim, sim porque também... tenho, tenho, tenho nas outras turmas. A grande maioria está muito, muito... portanto, domina muito bem... Tenho um ou dois que não domina mas... portanto, acaba por ser mesmo o à vontade que eles têm... e a espontaneidade para dizerem “stora, eu não gosto de trabalhar com o computador” ou “ eu não sei... eu não sei trabalhar com o computador”... Portanto, é uma minoria... talvez ali 4, 5, 6 alunos ao todo, mas existem e eu até acho engraçado... acho engraçado... não é engraçado, interessante porque são miúdos que em termos de telemóvel, em termos de redes sociais, são “prós”, são muito, muito, muito [riso]... Portanto, conhecem tudo em termos de jogos, e portanto... até acho que para jogar eles precisavam de saber, mas não... E depois há esta vertente, realmente, de *Office* que eu fiquei assim surpreendida... O *Excel*, portanto, aquilo é para eles uma coisa do outro mundo, o *Word* também é muito estranho e realmente achei esta vertente assim... como é que tão... tão tecnologicamente com... com *iphones* e com com redes sociais e com tanta coisa... e depois têm esta dificuldade nas TIC? “Eu ando a aprender até aqui, eu é que sou velhota [sorriso] e acho engraçado como é que vocês não sabem utilizar uma formula no *Excel*, fazer um somatório, uma coisa assim?”, mas é verdade, é!... Há miúdos que ainda não dominam... tão bem como esperaria.

**Inv – Ok...[sorriso], olha e agora uma curiosidade...**

**P2 – Sim.**

**Inv – Na comunicação digital em geral costumam utilizar *emojis*?**

**P2 –** Ai, sim! Olha... costume, costume, costume... [sorriso]. Habituei-me a isso, ah... acho engraçado, portanto, acho que reforça um bocado aquilo que sentimos... aquilo que queremos dizer, não é?... Há *emojis* para tudo, há *emojis* que estando zangadas... eu ponho *emojis* quando estou zangada, assim como quando estou contente... assim como quando elas fizeram algo... algo bom, entregaram coisas, então expresso aí o meu contentamento e a minha alegria também pelos *emojis*... Sim, utilizo, utilizo... Eu acho que mesmo para a idade deles, eles... Se calhar utilizo até mais [riso], mais do que eles, mas sim, utilizo... utilizo acho que para chegar ao nível deles e à linguagem com eles, sim, acho que facilita.

**Inv – Ok [sorriso]... Bem, já me respondeste a todas as perguntas...**

**P2 –** A sério? [sorriso]

**Inv – Ó Célia, obrigada! Obrigada pela tua colaboração.**

**P2 –** Olha, de nada! Espero ter ajudado e ter contribuído com algumas... algumas respostas para o teu estudo, está bem? E que corra tudo bem e alguma coisa dispõe.

**Inv – [sorriso] Muito obrigada, Célia! Beijinho.**

**P2 –** Beijinho.

## APÊNDICE 6: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P3

**P3:** professora/OET na EPTN

**Data:** 3 de fevereiro de 2021

**Entrevista:** videochamada - Via *Teams*

**Professora 3 (P3)** - Já está... já me aparece aqui.

**Investigadora (Inv)** – Olá Ana! [sorriso]

**Professora 3 (P3)** - Sim... [sorriso]

**Inv** – Olha... obrigada pela tua colaboração. Conforme falamos a minha investigação consiste no estudo das práticas digitais que foram adotadas na nossa escola, no período de ensino à distância.

**P3** –

**Inv**– Então, olha... peço-te para me explicares, em primeiro lugar, qual é a tua formação académica, há quanto tempo lecionas...

**P3** – Ok. Então, eu sou licenciada em sociologia, ah... profissionalizei-me já em serviço, em 2009... Ah... iniciei primeiro funções como professora no ensino superior, na escola de enfermagem em Évora, e depois passei para o ensino profissional, onde estou desde 2004. Ah... também a meio do percurso tirei um mestrado na área de ciências de educação e diversidade cultural, ah... e pronto, basicamente é isto em termos de formação.

**Inv** – Ok e quais são as disciplinas que lecionas?

**P3** – Sim, são as mesmas. Eu comecei por lecionar... área de integração que é uma disciplina que todos os cursos têm da componente sociocultural, e que é um estudo do meio, digamos assim, um conjunto de temas da área da cidadania, e leciono até hoje, a todos os anos, a todos os cursos... Leciono também sociologia aos cursos de animador,

portanto, no primeiro, segundo e terceiros anos, em conjunto de módulos... e lecionei, agora não o faço, lecionei também a área de estudo da comunidade, ah, portanto, é uma disciplina também da componente técnica dos cursos de animação e que eu entretanto deixei de lecionar, uma vez que passei a lecionar só sociologia e integração.

**Inv – E sendo OET, como caracterizas as funções do OET especificamente no acompanhamento dos alunos e no contacto com os encarregados de educação?**

**P3** – Ah... eu vou falar do caso que eu conheço, que é o caso desta escola... e que eu acho que tem especificidades muito particulares... Portanto... quando iniciei em 2004 tive logo direção de turma. Comecei com uma direção de turma do terceiro ano e já aí na altura apercebi-me que o acompanhamento do diretor de turma, realmente é muito diferente daquele que eu tinha quando andava na escola. Portanto, é um acompanhamento muito personalizado, muito direcionado. Ah... o contacto com os encarregados de educação, temos de tudo, temos encarregados de educação que são muito presentes, que se apoiam muito em nós, com quem nós temos uma relação muito aberta... Também tenho algumas pessoas que ainda hoje continuam a mandar-me mensagens, e se me virem na rua cumprimentarem-me com muito carinho... ah, e também... falam um bocadinho sobre o facto deste apoio ter sido a diferença para que os alunos possam, pudessem ou não concluir o curso... Ah, mas também tenho pais que devido à sua vida e às suas dinâmicas... não são tão presentes, ah, às vezes tenho um ou outro que nunca vi, que contacto por carta, por *e-mail*, mas que não, nunca foi à escola... ah, mas realmente o diretor de turma aqui faz aquele apoio muito muito específico e às vezes muito para além do seu horário de trabalho, portanto, às vezes acontece-me... tento que isto não aconteça muito mas agora com isto do ensino à distância tem acontecido com alguma frequência... ter que combinar um apoio fora do horário de trabalho por que o pai chegou a essa hora a casa, ou no fim-de-semana... e portanto, há aqui um acompanhamento quase diário. Depois muitas vezes também os alunos se apoiam em nós, e nós às vezes até sabemos coisas que não havia necessidade de as sabermos [sorriso], mas que os alunos nos confiam e às vezes os pais nos confiam coisas... ah, para explicar algumas situações que possam ajudar um bocadinho neste processo...

**Inv – [acena afirmativamente]**

**P3** – E basicamente é isto!

**Inv** – **Então, perante o ensino à distância, as maiores dificuldades sentidas no contacto e no acompanhamento dos alunos... [interferência na videochamada]**

**P3** – Não te percebi agora Carla... deixei de perceber agora, a última parte, desculpa...

**Inv** – **Estava a perguntar... então, perante o ensino à distância, as maiores dificuldades sentidas no acompanhamento dos alunos e particularmente no contacto com os encarregados de educação foi mais a disponibilidade dos pais?**

**P3** – Sim, sim... porque muitas das vezes e isso é uma coisa que nós... eu não sei se tem a ver connosco, com a nossa disponibilidade, que às vezes é tanta mas muitas vezes acontece-me “Ó professora o meu pai só pode neste horário” e eu digo “Ó querido mas o meu horário tá definido” ah... ou seja, às vezes penso se “será que somos nós que nos disponibilizamos?”, porque, por exemplo, eu enquanto mãe, os meus filhos nunca tiveram este tipo de resposta, ou seja, os professores marcam e eu estou lá! Seja... consiga eu ou não, tou lá... ou seja, enquanto que aqui é um bocadinho o inverso. Ah... eu não sei se este é uma caso particular da nossa escola, mas muitas das vezes... eu tenho ali alguns alunos que eu digo “então se não pode a esta hora? E há outra? E há outra? E há outra?...” Até que arranjam ali uma forma de eu conseguir falar com o pai, com a mãe, ou com a avó, às vezes.. mas sim, às vezes... E depois, agora também tenho... o facto de ser à distância... muitos pais não têm, ah... desconfiam destas tecnologias e às vezes quando eu quero marcar uma sessão síncrona “Ah, então por videoconferência, nós agendamos”... “Ah, professora então não é preciso, eu mando um *e-mail!*”, ou seja, parece que dantes o acompanhamento presencial que era coisa mais formal e tinha muitos, e eu nas minhas turmas e nesta que tenho agora, sempre tive muitos pais, sempre fui uma diretora de turma que tinha fila no horário de atendimento para os pais, esperavam por mim para falar comigo, e desde que estou em casa... aliás deixei de marcar, ah... “então fale comigo no horário X”, “ah, agora resolvo consigo por *e-mail!*”, pronto e realmente agora é esta questão da disponibilidade, sim.

**Inv** – **Olha e ao nível do acompanhamento dos alunos?...**

**P3** – Sim...

**Inv** – **Portanto... também sentiste mais dificuldades do que ao nível presencial?**

**P3** – [acena “mais ou menos”] Opá, isto há aqui uma linha que eu às vezes atravesso e que tento não atravessar que é a questão do tempo de descanso, ou seja, ah... a minha direção de turma, eu tenho um terceiro ano, a direção de turma desde o primeiro ano... ah, que nós sempre conversamos sobre o facto de tentarmos que ao fim-de-semana, que durante o horário de descanso, à noite ou isso, não houvesse grandes mensagens... pronto. E os alunos no primeiro e no segundo ano sempre respeitaram isto, e eu também procurei respeitar. Com isto do ensino à distância e uma vez que de vez em quando o Primeiro Ministro fala à hora de jantar, de vez em quando há uma notícia que eles veem, isto alterou-se tudo, quer dizer, ou seja, eu às vezes dou por mim às 10 da noite a responder a um aluno, a fazer alguma comunicação, ou alguma informação, um bocadinho fora... Eu não me posso queixar em termos de orientação porque por acaso os meus alunos até são bastante... bastante orientados, ou seja, eu tenho um grupo com eles no *Messenger*, que é o meio mais fácil de articular... que sei que há um ou outro que às vezes não vai lá, mas que sei que a informação lhe chega porque peço sempre a alguém “olhem, avisem o nem sei o quê, ou avisem o outro” e para além disso utilizo muito o *Teams* por mensagens individualizadas, pronto, quer por equipa, quer por mensagens individualizadas... e salvo exceções quase sempre a coisa tem sucesso. Às vezes também recorro ao *e-mail*. Posso-te dar um exemplo, agora estamos em casa, esta é a segunda semana... eu tive na semana passada uma sessão que marquei de véspera sobre as PAP's, tive ali alguns alunos que não apareceram, também não era obrigatório, não era uma aula, era só para eu falar um bocadinho com eles, e os que não apareceram eu mandei *e-mail*. Mandei *e-mail* e eles responderam porque é que não tinham ido, porque é que não tinham visto, pronto, ou seja, acabo por fazer esse apoio sendo que às vezes tenho de andar em muita frentes, vou a muitos sítios à procura deles, mas vou conseguindo, sim.

**Inv – Olha, e qual é que foi o *feedback* que foste recebendo por parte dos alunos e por parte dos encarregados de educação sobre o ensino à distância?**

**P3** – Olha, os encarregados de educação... pronto, em termos dos alunos eu acho que foi um bocadinho geral, e se calhar com alguma razão, foi que a carga de trabalho aumentou brutalmente, mas isto também teve a ver com uma inexperiência, porque eu mesmo enquanto professora tinha alguma dificuldade em conseguir perceber o tempo que eles iam demorar a fazer uma tarefa sozinhos... porque em sala, eu dou ali um reforço, dou ali uma ajuda, que depois sozinhos a coisa demora muito tempo. E,

portanto, ou seja, às vezes a mesma tarefa em contexto de ensino à distância tem às vezes uma complexidade que não tem em sala de aula. Pronto... e eu acho que a grande conclusão em termos de todos foi realmente o excesso de trabalho. Normalmente tínhamos sessões assíncronas, ou seja, havia muitas tarefas... e eles como não conheciam bem a plataforma, não trabalhavam com ela, tinham dificuldade em se organizar. Muitas vezes “olha, está aqui a tarefa”, às vezes enviava *prints* da tarefa, para eles por mensagens... Tive alguns miúdos, bons miúdos, que se perderam um bocadinho, no início, pronto... Em termos dos pais, os pais também... Ah! E os alunos, um bocadinho atrás, preferiam aulas síncronas porque... não se importavam até que o horário fosse todo síncrono! Porquê? Por que gostavam muito mais da interação com o professor, do que depois fazer as tarefas, porque algumas tinham algumas dificuldades em fazer, pronto. Em termos de encarregados de educação... os que eu tive acesso, portanto, comentaram comigo, eu acho que todos tiveram a noção que os professores fizeram um trabalho extremo... Mesmo quando eu fiz agora a apresentação deste ano letivo, todos deram os parabéns à escola, deram os parabéns aos professores, ah... houve ali uma situação ou outra, dum pai ou outro, que me disse “olhe mas o professor X ou Y teve pouco disponível, o meu filho queixou-se”, mas não foi situações muito graves. Ah... e eu acho que os pais compreenderam um bocadinho o esforço. Em termos de direção de turma, os meus pais... alguns não me respondem, mas a maior parte quando eu mando um *e-mail* responde “obrigado professora, pelo seu trabalho, pelo seu empenho, muito obrigado, ainda bem que o meu filho tá nessa escola”, eu sinto realmente que tenho muitos pais, e acho que os meus colegas também sentem, que acham que a diferença de tratamento também ajuda um bocadinho ao sucesso. Portanto, fora isso do trabalho que eu acho que teve a ver com a inexperiência, não tive assim grandes queixas.

**Inv – Ok... E na tua opinião é possível identificar o tipo de aluno com mais e menos dificuldade no uso das TIC?**

**P3** – Ah... é curioso... porque... é capaz. É curioso porque todos os alunos da minha direção de turma tiveram apenas uma disciplina de TIC no primeiro ano e tiveram 3 módulos, portanto, nenhum deles, na altura nem tínhamos este programa, nenhum deles tinha competências para mexer no *Teams*... nós enquanto professores também recebemos o *Teams* no início desse ano letivo, portanto, aprendemos e se calhar apesar de começarmos a trabalhar com isso se calhar também não fizemos um investimento...

não tivemos tempo para começar a fazer um investimento com os alunos e alguns alunos também não estavam preparados para trabalhar com isto. Eu curiosamente tive uma especificidade, portanto, eu tinha uma turma de informática e uma turma de turismo e muitas vezes os miúdos de informática ajudavam-me a mim e ao mesmo tempo ajudavam a turma de turismo. Vou dar-te um exemplo, eu às vezes estava perdida... estava em aulas com eles, ou mesmo sem estar em aulas, dizia “ó João”, mandava assim um nome, “como é que eu ponho aqui uma tarefa, com este prazo?” e o miúdo, que por ser de informática tinha esta maior aptidão, ajudava-me. Portanto, eu também aprendi muito com eles. Os de turismo, realmente como tiveram só aqueles 3 módulos, foi mais complicado... Mas esta complicação tem a ver até mesmo com a, ou seja, é transversal. Os miúdos até às vezes para mandar um *e-mail*, por exemplo, às vezes mandam-me... no assunto põem o corpo do *e-mail*!... ou seja, eu tenho notado, curiosamente, que os miúdos têm muito menos competências digitais do que aquelas que eu acho que deveriam ter... porque eles utilizam muitas tecnologias para jogar e para tudo, mas formatar um trabalho... não sabem fazer, enviar um *e-mail* às vezes perdem-se, enviam e esquecem-se de colocar o anexo. Portanto, eu acho que estas competências digitais, que supostamente são competências que eles adquirem com a prática... se calhar nesta fase vai ser agora muito mais fácil, eles não as tinham, mas lá está... com o treino eu acho que eles vão tendo-as, portanto, aí também cabe um bocadinho a nós... “ó professora, eu não sei onde estão as tarefas”, então eu lá partilho o meu ecrã, direciono e vou com o aluno... Epá, faço isto uma vez, à segunda já espero que ele consiga lá ir! Portanto, à partida, demora um bocadinho mas acho que eles vão...

**Inv – Ok...**

**P3** – E na nossa escola, deixa-me só dizer-te, nós temos uma grande vantagem que é nós utilizamos só uma plataforma, porque, por exemplo, na escola do meu filho eles utilizam duas e três!... Ou seja, muitas vezes os miúdos têm de saber que com o professor X é uma, com o professor Y é outra... Aqui o facto de utilizarmos uma única plataforma... nós temos alunos que utilizam o *Classroom*... temos um professor ou outro, mas é uma coisa mínima... eu acho que também foi fácil eles interiorizarem: é o *Teams* e é o *Teams* e acabou! E isso também ajudou um bocadinho ao sucesso.

**Inv – Então a plataforma *Teams* foi a oficialmente adotada na nossa escola e já disseste que recorreste ao *messenger*...**

**P3** – Sim...

**Inv** – **Mas essa era uma prática já anterior ao período de ensino à distância? E também no mesmo sentido de acompanhamento dos alunos, é isso ?**

**P3** – Sim... eu o *Messenger*, não o *WhatsApp*, nunca utilizei porque tu supostamente disponibilizas o teu número de telemóvel e por isso eu nunca utilizei... Sei que há colegas minhas que utilizam... mas eu nunca utilizei. O *Messenger* eu acho que é um bocadinho menos invasivo, pronto... toda a gente tem o *Messenger*, mesmo que não o utilizem muito, e na altura utilizei com esta turma, tal como já usei com as turmas anteriores, ou seja, é uma prática... a primeira coisa que eu faço quando tenho uma direção de turma é criar um grupo de *Messenger*... Por que às vezes numa mudança de horário, alguma coisa que eu precise de dizer rapidamente... portanto, isto já foi muito antes do ensino à distância.

**Inv** – **Ok... e diz-me uma coisa, tu na comunicação digital em geral costumavas recorrer a *emojis* ou a outros elementos pictográficos? A bonequinhos? [sorriso]**

**P3** – Costumo [sorriso], costume. Tenho essa mania... ah, acho que não faço em demasia, mas tenho essa mania porque eu acho que é importante, porque muitas vezes utilizo “o zangado” ou às vezes utilizo... mando uma “florzinha”, o que utilizo mais é o da “piscadela do olho”, mas o “sorriso”, aquele, o *Teams* também tem alguns específicos... são mais até animados e eu recorro bastante, sim. E, muitas das vezes também assim quando vejo alguma imagem utilizo... ah, copio para lá! E ponho na comunicação, às vezes até assim pequenos cartazes, coisinhas que vou vendo sobre algumas frases e coloco muitas vezes. E, eles para mim, às vezes, também mandam. Sim... coisas assim no discurso.

**Inv** – **E consegues, portanto, dar-me exemplos de situações a que recorras a *emojis* na comunicação com os alunos?**

**P3** – Opá, quase sempre quando eu digo um “Olá” ponho um “Olá” e um “sorriso” [riso] pronto... e por vezes quando eu digo “deves empenhar-te mais”, “conto contigo”, quase sempre mando um “beijinho”... ah, agora utilizo muito o da “máscara”, “protejam-se, cuidem-se” e no final meto o “*emojizinho* com a máscara”... Ah... no *Teams*, por exemplo, utilizo muito a “florzinha”... “fica bem, até à próxima”, ponho a “florzinha”

para as meninas... Opá, utilizo muito neste contexto e às quando tenho de chamar a atenção é do género “ainda não me enviaste isto, já te pedi várias vezes” e ponho assim um boneco mais zangado, aquele “mais vermelho” para eles perceberem que estou mais zangada... Ah, mas basicamente é este o tipo de de exemplos, sim.

**Inv – Ok... bem Ana, olha, obrigada...**

**P3 – Pronto? [sorriso]**

**Inv – Sim, eram estas as questões que te queria colocar. Muito obrigada pela tua colaboração. [sorriso]**

**P3 – De nada [sorriso]. Se precisares de mais alguma informação sabes onde me podes encontrar.**

**Inv – Obrigada Ana! [sorriso]**

**P3 – Um beijinho Carla! Fica bem! [sorriso].**

## APÊNDICE 7: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P4

**P4:** professora/OET na EPTN

**Data:** 6 de fevereiro de 2021

**Entrevista:** videochamada - Via *Teams*

**Investigadora (Inv) – Bom dia Susana! [sorriso]**

**Professora 4 (P4) - Bom dia... [sorriso]**

**Inv – Desde já agradeço a ta disponibilidade, em colaborares com a minha investigação. Conforme já falamos, portanto, aborda as práticas digitais que foram adotadas na nossa escola durante o período de de ensino à distância.**

**P4 – [acena de forma afirmativa]**

**Inv– Então, olha... começo por te perguntar qual a tua formação académica e há quanto tempo lecionas.**

**P4 – Ora... eu sou de línguas, de inglês e de alemão, atualmente, e nos últimos tempos, tenho lecionado a disciplina de inglês. O meu curso é de licenciatura mesmo em via de ensino, ou seja, tenho todo o percurso ligado ao mesmo objetivo final que é dar aulas e leciono já.. há... deixa-me pensar... [riso] já são alguns anos, 20 anos... comecei em 99, mais.... mais de 20 anos, já vou em 23.**

**Inv – [sorriso] Olha... e tendo em conta que és OET, como é que caracterizas as funções do OET? Isto no acompanhamento dos alunos e no contacto com os encarregados de educação [interferência]...**

**P4 – Ah... Ó Ana tens de reformular que eu não consegui perceber muito bem... As minhas funções do OET enquanto?...**

**Inv – ... no acompanhamento dos alunos e no contacto com os encarregados de educação.**

**P4** – Ok! Então, é assim o contacto é maioritariamente... tem sido derivado às avaliações, ao desempenho dos alunos, à assiduidade, muitas vezes também relacionado com isso, seja ela por falta de assiduidade prolongada ou pontual... e efetivamente para dar aqui um *feedback* aos pais, para da melhor forma podermos agir em conformidade e principalmente em equipa... para que às vezes os alunos tenham alguma continuidade no seu processo, não havendo nem falta de assiduidade nem desmotivação quando não estão a atingir os objetivos.

**Inv** – **Então e perante a pandemia e a situação de ensino à distância quais é que foram as maiores dificuldades que vivenciaste nesse sentido, no acompanhamento dos alunos e no contacto com os encarregados de educação?**

**P4** – Ah.... efetivamente quando não havia uma resposta, seja por *mail* mas principalmente por telefone. Muitas vezes ligava e dependendo das situações obviamente... quando havia situações em que os próprios encarregados de educação sabiam... que os alunos, os educandos, não estavam a cumprir, eles próprios deveriam atender os telefones e às vezes não o faziam... [interferência]

**Inv** – **Houve aqui uma falha... Consegues ouvir-me?**

**P4** – Pois... estou a ouvir, de vez em quando aos cortes...

**Inv** – **Ok... então olha, se calhar... eu propunha que desligássemos a câmara... talvez seja mais fácil...**

**P4** – Ok. Talvez seja melhor, sim...

**Inv** – **Vamos experimentar... não estou a conseguir ouvir...**

**P4** – E agora, Ana?

**Inv** – **Sim. Então, Susana, estavas a dizer que esse acompanhamento foi feito mais por... portanto, através de telefonema, é isso?**

**P4** – Sim... *e-mail* e telefonemas, sim.

**Inv** – **E qual é que foi o *feedback* que foste recebendo sobre o ensino à distância por parte dos alunos e dos próprios encarregados de educação?**

**P4** – É assim, ah... a maioria foi positiva, mesmo. Não tive grandes queixas por parte dos encarregados de educação. Os alunos, obviamente, às vezes queixavam-se que era demasiado tempo à frente do computador, mas isso também era derivado não só do ensino à distância, como do próprio confinamento, não é? Acabavam por estar muito mais tempo sentados e à frente de um computador e às vezes não queria dizer que estivessem só para as aulas, o que também é normal... eles também precisam de espalhar e ter outras distrações, mas acho que foi uma conjugação de tudo. Do ensino à distância, eu parece-me... e na minha direção de turma eu até considero que tenha corrido bem. Dos alunos no geral a principal dificuldade era eles identificarem que efetivamente tinham um horário escolar e que tinham de o cumprir. Ah... se fossem aulas síncronas ou assíncronas, tinham de ter a noção de que se fossem 7 horas de aulas tinham de efetivamente corresponder àquelas 7 horas... e o que eu denotei é que eles tinham alguma dificuldade na gestão do tempo, não correspondendo. Ok, as síncronas eles estavam presentes, as assíncronas deixavam para depois e o “depois” não queria dizer que era no próprio dia... Às vezes deixavam para o “amanhã” ou para o “depois de amanhã” e depois, claro, acabava por se concentrar o trabalho todo e essa era a grande queixa que eles tinham, tinham muitas tarefas mas muito derivado à gestão do tempo.

**Inv – Ok. Olha e na tua opinião é possível identificar o tipo de aluno que tem mais e menos dificuldade no uso das TIC?**

**P4** – Sim, dá perfeitamente para denotar... sim. Não só na utilização da plataforma como depois na própria utilização de outros... de outros *softwares*, seja o *Excel* ou principalmente o *Word*, que é o que eles usam mais, e o tentar usar outras plataformas... para fazer trabalhos de diagnóstico ou trabalhos de grupo, ah... inclusivamente dou-te um exemplo, sugeri-lhes para fazerem uns vídeos de... de alerta para os problemas dos jovens, inserido num dos módulos que eu dou, e para eles a palavra vídeo é sempre um vídeo de gravação, não é? É sempre um vídeo que eles têm de gravar e depois “Ah professora, como fazemos isso agora no confinamento? Cada um está numa casa, não dá para fazer”, e depois, foi o que lhes disse, “vídeo, atenção, não quer dizer que sejam vocês a fazer o vídeo, há plataformas que vos ajuda a fazer vídeos e animações, e que podem fazer isso perfeitamente à distância”, ou seja, parece que eles estão num mundo com tanta oferta que acabam por não ter também... as *skills* e os conhecimentos que poderiam ter se abrissem um bocadinho os horizontes.

**Inv – Mas achas que esses alunos, portanto, esses alunos com maiores dificuldades no uso das TIC, poderão ter algumas características em comum? Por exemplo... associas a alunos com dificuldades de aprendizagem em geral ou não?**

**P4 –** Hmm... É assim, ah... depende!.. Depende, há alunos que efetivamente têm dificuldades, mas... conseguem-se superar um bocadinho e notei isso... Eu acho que isso não há uma... é um bocadinho subjetivo. Subjetivo principalmente no tipo de aluno que é. Se o aluno já for com alguma resiliência, com alguma força de vontade, ele vai-se tentar superar apesar das dificuldades, seja nas TIC, seja naquelas que eles têm... e às vezes as TIC até acaba por os ajudar... Outros, que às vezes em aulas presenciais até não se notava tanta dificuldade, mas depois com a falta do... com o uso das tecnologias não correspondem tão bem. Isso depende do aluno.

**Inv – Certo. Então... portanto, a plataforma *Teams* foi a TIC oficialmente adotada na nossa escola, já fizeste referência ao acompanhamento através do telefonema, ao uso do *e-mail*, mas sentiste necessidade no período de ensino à distância de recorrer a outros canais alternativos de comunicação, ou não?**

**P4 –** ... É assim... eu acabo por ter sempre uma... uma linha de pensamento que ao adotarmos a plataforma *Teams* e ao querermos que os alunos correspondam às... ao que lhes é pedido, e à sua responsabilização, eu sempre usei o *Teams* e não abri qualquer outro grupo. Não quer dizer que às vezes não tenha pensado “criando um grupo no *WhatsApp*, de certeza que eles me iam ouvir logo ou entrar em contacto”, o que vale é que recorria sempre à delegada de turma, fosse da minha direção de turma ou não, e ... acabava por haver a tal comunicação porque ela, ela ou ele, mandava para o grupo que eles tinham em conjunto e acabavam por corresponder àquilo que eu pedia. Ah... apesar de nunca ter criado não vou dizer que por vezes o *WhatsApp* não pode ajudar, realmente porque eles estão muito mais ligados a essas redes sociais.

**Inv – Ok... e agora a título de curiosidade, na comunicação digital em geral costumam utilizar *emojis* ou outros elementos pictográficos?**

**P4 –** Sim, sim.

**Inv – E tendo em conta que a própria plataforma *Teams* o permite, costumam usar *emojis* na comunicação com os alunos?**

**P4** – Costumo, sim..

**Inv** – **E consegues dar-me exemplos? Com que objetivo, em que situação...**

**P4** – Olha, o objetivo às vezes para... criar um elo mais... mais... tentar uma proximidade com eles... uma vez que, pelo facto de estarmos remotamente... a ligação é muito mais fácil criar quando estamos presencialmente e... *os emojis* ajudam aí. Os *gifts*, ou seja, pequenas coisitas que ajudam a que eles não nos vejam tão distantes... Seja... utilizo em vários contextos, depende, seja para dar força, para... agradecer um trabalho que respondeu bem, seja... às vezes, até, o aluno não conseguiu atingir a positiva, mas está próximo, e então às vezes ponho também aqueles *gifts* de que “vá, estamos quase a chegar à meta” e “não desistas” [riso], utilizo muitas vezes, muitas vezes!... Achei interessante quando no ano passado, em março, coloquei a primeira vez e eles ficaram... ah, “admirados e contentes”, porque eles puseram-se todos logo a “Ah! Isto é tão giro!”, ou seja... eles próprios também sentem essa necessidade e... e acho que é bastante benéfica a utilização deles.

**Inv** – **Ok, então... enquanto uma forma de reforço positivo e para criar proximidade com o aluno, digamos assim...**

**P4** – Sim, sim. Certo, isso mesmo!

**Inv** – **Bem, olha... Susana agradeço a tua colaboração e a tua disponibilidade...**

**P4** – De nada, de nada, Ana! O que precisares já sabes!

**Inv** – **Obrigada!**

## APÊNDICE 8: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P5

**P5:** Professor na EPTN

**Data:** 1 de fevereiro de 2021

**Entrevista:** videochamada - Via *Teams*

**Investigadora (Inv) – Ora então, boa tarde Rui [sorriso]**

**Professor 5 (P5) - Boa tarde [sorriso]**

**Inv – Desde já, obrigada pela tua disponibilidade, por colaborares com a minha investigação. Conforme já te disse, a minha investigação aborda as práticas digitais que foram adotadas pelos professores durante o período de ensino à distância e gostava de te colocar aqui algumas questões...**

**P5 – [acena de forma afirmativa]**

**Inv– Então para começar, diz-me qual a tua formação académica, há quanto tempo dás aulas...**

**P5 – Bom, então... a minha formação de base, ao nível do secundário foram as humanidades, depois tive um percurso que passou pela licenciatura, mestrado, e continua a ser ao nível do ensino superior, um doutoramento interminável,... sempre na área do turismo, portanto... esse é o percurso. Iniciei as minhas aulas, as minhas atividades de docência em... 2012, estando ligado, logo de início, ao ensino profissional, portanto podemos dizer... bem 2021, quase uma década ligado ao ensino profissional, de forma ininterrupta, e... há cerca de 3 anos para cá comecei também no ensino superior ao lecionar curso de... portanto, TESP, que é de certificação superior tecnológica... curso tecnológico superior e também licenciatura. Tudo sempre na área do turismo, portanto, não tive assim uma... não tive uma experiência a lecionar noutra área que seja diferente da minha área de... [folheia] de formação, portanto, acho que é isso.**

**Inv– Ok. Olha, e quais é que são as disciplinas que lecionas na EPTN?**

**P5** – Na EPTN eu estou a lecionar a área técnica que é especificamente TIAT, OTET e TCAT, portanto o que é que isso quer dizer? TIAT quer dizer “Turismo, Informação e Animação Turística”... ah.... OTET... “Operações em Empresas Técnico...” como é que é?... “Operações Técnicas em Empresas Turísticas”, assim é que é! E depois TCAT, “Turismo, Comunicação e Atendimento Turístico”[acena afirmativamente], portanto são essas da área técnica que dou... portanto tudo o que costumo dizer que são os momentos de verdade, que os nossos alunos vão ter que depois ter e saber resolver, não é?... Quando têm um encontro com o turista, independentemente de ser presencial ou não, esses momentos de verdade é para isso que eu os preparo, ou pelo menos procuro fazer.

**Inv– E durante o teu percurso, alguma vez tiveste funções de OET?**

**P5** – Ainda não, ainda não, ainda não... [folheia]. Aqui a única coisa que desenvolvi nesse sentido, ou pelo menos de orientação ou de trabalho afeto a essa função, que é extremamente difícil, e extremamente... cansativa. É um trabalho adicional que, digamos, o formador normal, ou o professor normal, ou o mais habitual, não tem, apesar de hoje em dia o estatuto do professor subentender todo o... todo um conjunto de tarefas e de competências que vão além de dar pura e simplesmente aulas. Portanto, no fundo o que estou a dizer é que apesar de não ter sido OET e de reconhecer que esse trabalho é efetivo, difícil, complicado e quem o exerce... ah... hum, tem um esgotamento grande, vamos dizer assim, ou pode pelo menos passar por isso, no fundo, no fundo, todos os professores, todos os professores, atualmente estão, também devido ao público-alvo que temos no ensino profissional mas também em geral... no superior etc, ele mudou e também... as condições que vivemos, as condições em que estes alunos vivem... também se intrometem naquilo que é o papel da escola, portanto, para resumir e concluir, apesar de não ter tido esse papel... tenho conhecimento do que estes outros professores fazem, e outras professoras fazem, que é brutal... e a única coisa que tenho feito é dar apoio no sentido de orientações de estágio, orientações de projetos de aptidão profissional, das denominadas PAP's... e outro tipo de acompanhamento, portanto, basicamente é isso, ou seja, apesar de não ter exercido tenho conhecimento perfeito do trabalho adicional que leva e por isso trabalho em conjunto com as OET's, neste caso da EPTN têm sido só OET's até ao momento, ah, tento sempre ajudar... promovendo o espírito de equipa, como é óbvio, do projeto educativo que temos e ajudar as colegas.

**Inv– Obrigada. Então e aqui sobre o período de ensino à distância quais são as maiores dificuldades que consegues identificar no acompanhamento dos alunos? [interferência]**

**P5 –** No acompanhamento? Da parte deles....

**Inv– Sim.**

**P5 –** Eu acho que as dificuldades várias, não é? E elas têm várias dimensões. Posso começar primeiro por aquilo que eu estava a referir agora, as dificuldades e o pano de fundo social dos alunos no que diz respeito a poucas... como é que eu posso dizer? Portanto, as poucas competências... ah.... a pouca preparação que as famílias têm para fazer um acompanhamento destes alunos, nos seus lares. Podemos dizer que são devido a... lacunas, do ponto de vista económico, social, cultural, ente outras, e acontece que, aquilo que pelo menos eu vejo, é que apesar de haver muito boa intenção por parte dos governos... isto também a nível internacional, não é? no contexto da democratização cultural e do acesso ao ensino, que é um direito, não é? Como sabemos, não são resolvidos problemas de acesso tecnológico, estou a falar nomeadamente de... de, da posse de computadores por parte de todos os alunos, das condições económicas, sociais e sobretudo culturais, em casa, para que os pais possam acompanhar os alunos no desenvolvimento dos trabalhos de casa, no acompanhamento da matéria, ... porque não digo todos, não posso quantificar, as posso dizer que é cada vez mais comum nós termos alunos, e estou a referir-me claramente aqui ao universo da EPTN, ou de uma escola profissional, não sei como depois vais referir isso, ou pelo menos trabalhar, analisar essa dimensão, mas... neste sentido dizer que cada vez mais este... esta nova realidade é, e são, famílias destruturadas, não tradicionais... quando eu digo destruturadas não é propriamente famílias monoparentais ou... ou de violência doméstica, ou, ou de outro qualquer problema social que esteja aqui inerente e que é muito importante, mas aqui que eu refiro enquanto, como impedimento do ponto de vista da família, e para terminar este ponto, é as famílias não estão preparadas porque os pais não tiveram tempo nem têm anos escolares, nem a preocupação, não estão preparados para isso, para dar este apoio que se quer atualizado para a transmissão de conhecimentos, atualmente. Pronto, essa é a primeira! Segundo, o próprio sistema de ensino não salvaguarda aquilo que procura salvaguardar, passo o pleonasma, que é a desigualdade no acesso à informação e sobretudo depois ao trabalho e ao método

necessário para que os alunos desenvolvam efetivas competências. No que diz respeito ao ensino profissional, visto por muitos como um parente pobre do ensino, atualmente ainda se continua a pensar assim, ah... as competências técnicas que os alunos deveriam aprender e que com destaque alguns conseguem, como é óbvio, não é? A meritocracia que a escola procura defender e sobretudo depois aplicar, ou pelos menos... promover é uma coisa, proporcionar, é essa a palavra, não acontece não acontece porque os alunos chegam a um 10º ano, onde nós temos contacto com eles, e os problemas vêm detrás, deste que eu já falei em relação à família mas depois também por ausência, vou dizer aquele que é conhecido por todos e é mais que debatido em toda a literatura [sorriso] da educação, não é preciso que eu o diga, mas falta de métodos, falta de competências base, não sabem trabalhar com o *Office*, não sabem trabalhar um documento do ponto de vista da tecnologia, não sabem formular um... ou pelo menos têm dificuldades em formular um pensamento transversal, têm muita dificuldade em formular e desenvolver logicamente pensamentos abstratos... não têm uma noção de que o conhecimento se constrói da conjugação de várias coisas, não têm métodos de pesquisa, portanto, ausência de métodos, para resumir é isso... os alunos não vêm preparados para a exigência, que se quer, que qualquer professor deveria atualmente impor nas aulas, e isso leva a que o próprio professor tenha muitas vezes de baixar o nível para que a própria turma, numa perspectiva de educação inclusiva, consiga efetivamente levar o barco a bom porto. Ora, usando estas palavras que toda a gente conhece e que, parece conversa de café, não é? Não no sentido que eu estava a referir, mas é neste ponto, os alunos estão muitas vezes alheados daquilo que é o ambiente de sala de aula e que quando transposta para aquilo que estamos a discutir, que é, as dificuldades... quando transposto o ensino para o modelo de ensino à distância, elas mantém-se porque não é só o acesso ao próprio computador, é depois saber trabalhar com ele e esta falta de métodos que depois não existe, *a priori*, quando presencialmente nós estamos com eles e conseguimos perceber que não sabe estudar, não sabe manter um caderno em dia, não sabe cuidar de um manual, não sabe estar numa sala de aula, não sabe como falar para determinadas pessoas,... pode ou não ter dificuldade em reconhecer o que é a autoridade, a autoridade vamos dizer aqui apenas do ponto de vista, da figura e da relação professor-aluno, mais nada. Não estou a falar da autoridade institucional, da escola, do governo, ou de outra coisa qualquer, mas neste sentido isso depois acompanha a própria situação cultural e social do aluno quando ele vai para casa. Ah... ou dos alunos que estão institucionalizados que depois quando têm acesso ao computador todas essas

lacunas mantêm-se, por mais que presencialmente se tente mitigá-las. Portanto, no fundo esses são os 2 grandes problemas que eu vejo. Depois, terceiro e último ponto, a transição do ensino à distância, para o modelo à distância ou misto como também se costuma dizer e que potencialmente poderemos ainda vir a utilizar este ano letivo no final, se tudo... portanto, a altura que estamos a falar... estamos em pleno segundo confinamento, terceira vaga, que é o que eles falam, não é? Eu acho que apesar de ser, apesar do ensino à distância ser uma modalidade que agora nos foi imposta, ela já existia!... E por determinadas razões ela já era aplicada e nós temos toda uma pletura de cursos *on-line*, os conhecidos *books*, *massive on-line courses*, que podem ser feitos *on-line* por qualquer pessoa, e... isto coloca 2 problemas que é, primeiro, e é estes últimos 2 pontos que eu queria dizer porque já me estou a alongar muito, mas neste sentido, para ser objetivo, depois então das dificuldades culturais, tradicionais da família, etc, tudo aquilo que eu estava a dizer, e depois do problema de falta de método dos alunos, considero que há 2 pormenores que têm de ser vistos em termos de, nestes aspetos, que é o tempo e a forma com que os alunos passam a a trabalhar nas tarefas que são distribuídas pelos professores em cada disciplina, em cada módulo, etc, isso leva a que aquilo que foi transmitido através de um *powerpoint*, através de um qualquer outro formato mais digital ou menos digital, tenha trazido algumas dificuldades na forma em como a matéria é transmitida, não é? Como a informação depois é trabalhada e transformada em conhecimento por parte do aluno. E a outra é os próprios currículos dos cursos. Tem havido uma grande abertura para que os profissionais... os professores, os educadores, os pedagogos, possam... os formadores como é óbvio, possam trabalhar os temas conforme queiram ou pelos menos achem correto, atualizando-os, e os referenciais de formação em muitos casos estão desatualizados... e a formação que os professores têm para trabalhar *on-line*, apesar de ter melhorado muito, é um facto... ah, os problemas dos alunos continuam os mesmos, porque ninguém consegue prever, ninguém conseguia prever quando seria o próximo... ah, confinamento e sobretudo se, politicamente falando e e estruturado que assim está, é mais fácil fechar as escolas do que voltar a abri-las, dificilmente nós vamos ter pais agora a autorizarem os alunos a voltarem à escola a não ser naqueles casos... que são grande parte dos casos, não tenho dados sobre isso, mas sei que não têm onde os deixar, e a escola também tem esse papel importante. Portanto, no fundo são estas 4... 4 pontos que eu referia, neste caso 3 pontos, o terceiro dividido em 2 pontos que eu acho que são os grandes entraves do

acompanhamento ou da dificuldade no acompanhamento dos alunos neste modelo de ensino à distância.

**Inv– Então e tendo em conta que houve dificuldades acrescidas, não é? No ensino à distância, quais é que foram as estratégias adotadas...**

**P5 –** Por mim ou pelos colegas... qual é que é a abordagem [folheia]...

**Inv– Por ti, por ti. Quero saber quais é que foram as tuas práticas digitais, digamos assim, as tuas estratégias de forma a tentar colmatar essas dificuldades acrescidas no ensino à distância.**

**P5 –** Sim... Bom, então... pronto isto também advém da falta de experiência que eu tenho porque também não dou aulas, comparado com colegas minhas e com colegas meus há 40 anos, há 30 anos, há 20 anos... não é, portanto, só posso falar da minha experiência que é também consubstanciada pela experiência que eu tenho... da grande facilidade que tenho de falar com os outros colegas sobre sobre os assuntos, e isso mais uma vez se deve ao espírito de inter-ajuda que a equipa tem... dos vários cursos, das várias disciplinas e várias abordagens...

**Inv– Mas já tínhamos definido, não é, a plataforma *Teams* na nossa escola...**

**P5 –** Sim... sim... ok, ok. Pronto, em termos práticos o que é que mudou, portanto, para além da aplicação da plataforma *Teams*, eu posso dizer que no superior eu uso o *Zoom*, que não é a mesma coisa, nem pouco mais ou menos, há vantagens e desvantagens, mas isso é discutir tecnologicamente... vá lá, o que é muito importante, não é? Que é a forma como nos conectamos com o público alvo. Neste sentido estamos a discutir o conceito do interface, do *proxy*, vá lá, do elemento de ligação... Mas em termos de técnicas, vemos dizer assim, se até a determinada altura eu utilizava o método expositivo... sempre utilizei vídeos, ah... *powerpoints*, anúncios, notícias, sites, ah, relatórios, ah, boas práticas ou elementos de boas práticas ou livros, vá lá, os chamados livros brancos, verdes [sorriso], pronto, depende da área, depende do curso, depende da designação, mas sobretudo são boas práticas ou que são depois transmitidas em para dar muitos exemplos aos alunos... Agora essa, essa técnica, essa heurística mantém-se, não é? Essa ajuda de interpretação... para chegar aos alunos mantém-se, mas agora tenho alternado, ou pelo menos no último confinamento que foi o primeiro de longa duração de 2020, a

partir de março, salvo-erro, culminando ali com o resto do segundo período e a totalidade do terceiro, optei muito por fazer gravações de vídeo e disponibilizar sessões de resumo da matéria, disponibilizar aos alunos, portanto, vídeos gravados, comentados por mim... ah, com slides, com vídeos, com exemplos, etc, e com muitas hiperligações... Ah, portanto, aqui muito numa lógica do *Web 2.0*, vamos dizer assim, ah... foi sempre assim utilizado. Depois claro que procurei saber o *feedback*. Soube que havia alunos que não se tinham dado ao trabalho de ver os vídeos e, portanto, a resposta foi logo “eu não vi os vídeos e consegui passar na mesma!”. Lá está, isto tem a ver com... as perspetivas baixas que os alunos têm em relação à excelência, em relação a um brio pessoal, ou ausência dele, que depois transpõe para esse brio profissional que a EPTN procura implementar, não é? Portanto, o ensino para a excelência, penso que isso é fundamental em todas as escolas e eu já passei em 3 escolas diferentes, profissionais e era, e era prática comum em todas exigência... necessária para atingir um brio profissional, mas também pessoal. Portanto, nós também preparamos pessoas e cidadãos para o mundo do trabalho e não apenas profissionais, não é? Ah... e depois, sabendo agora que nem sempre, nós não podemos agradar a gregos e a troianos, mas dependendo das... das limitações dos alunos, lá está, mais uma vez na lógica do ensino inclusivo... ou pelo menos para um modelo mais inclusivo porque depois a sua eficiência é outra, é mais se calhar eficaz do que propriamente eficiente, mas isso é outra discussão. O que é que eu tenho feito? Reduzido ao máximo esses vídeos para... reduzir ao máximo de 10 para 5 minutos, ou 3, fazer se calhar vários vídeos de 1 minuto ou 2 sobre um determinado tema e depois pedir um trabalho que englobe todos... também, ah, e neste sentido... é um trabalho que eu vou ter de continuar a fazer, Depois, também o que eu tenho vindo a fazer é convidar pessoas, profissionais, para ajudar a dar uma outra leitura de um determinado ponto da matéria, ou pontos, dando testemunhos pessoais, testemunhos profissionais... chamando a atenção, lá está, deste brio da empresa, para que os alunos não se desliguem, mesmo nas aulas presenciais, ok? Essa tentativa de à distância, por causa do covid... haver esta contribuição de profissionais... também o trabalho colaborativo, isto é, trabalhar com projetos interdisciplinares, com outros colegas, para que determinados temas sejam abordados na aula deles numa determinada maneira, porque estes colegas têm um experiência de vida educativa completamente diferente da minha, eu igual... Então, através destas perspetivas mais holísticas, como eu estava a dizer, mais transversais, vá lá, procurar também chamar a atenção para estes alunos... Outra também, que eu tenho feito, e agora à distância vamos ver se é para

continuar ou não, eu tenho falado muito de política. Política no sentido de... quê? Tem sido algo que tenho vindo procurar a tratar, de forma muito superficial, como é óbvio, mas é política não é no sentido de dizer...ah, aquele partido A, ou fulano B, ou fulana C, ou programa político de... partido Y, não se trata disso. Trata-se de política no sentido de discutir determinados assuntos que os levem a interessar-se por temas que são transversais... E procurando construir um pano de fundo que é o cenário onde eles se possam situar no mundo do turismo, porque é uma área de estudo muito... muito... permeável a outros contributos de outros conhecimentos, de outras disciplinas, etc, é fazer com que eles se imaginem no local de trabalho e que tenham, ou tenham pelo menos a intenção de pensar, ... isto que eu estou a dizer é... é... resume-se numa frase tipo gíria de café de “atirar o barro à parede”, portanto, ver no que isto vai dar, mas é sobretudo uma ferramenta, para usar uma palavra cara “propedêutica”, ou seja, de interpretação por parte dos alunos para uma coisa muito simples que é... para eles verem e conseguirem imaginar uma situação, ah... que pode acontecer no seu estágio, na sua vida profissional futura, que no contexto do covid não nos é possibilitado levar uma turma inteira de uma só vez a determinada empresa, e... e pelo menos ficar a conhecer um bocadinho do ambiente empresarial, conhecer pessoas diferentes, ah... conseguir perceber a diferença entre um patrão e um empregado, perceber qual é a relação profissional... [tosse]. Perdão, a relação profissional entre eles, ah... perceber qual é o ambiente familiar em empresas pequenas e o ambiente mais formal em empresas grandes, ah... sei lá! Procurar fazer com que eles pensem de forma mais concreta em situações que ainda não viveram, portanto, no fundo é dar-lhes, percebes a ideia? Transmitir aqui a... fazer aqui um desenho e dar-lhes mais indicações geográficas, vá lá, para que eles consigam interessar-se pela coisa de outra maneira, sem estar a falar de muita estatística... ou como se fosse história, sei lá, basear-me muito em datas... e o rei bom e o rei mau... e aqueles ganharam e os outros venceram ou perderam... Aqui é sobretudo abranger temas amplos que são discutidos amiúde nas redes sociais, que é onde eles estão, na televisão, que são exigentes e fazem parte do que é uma cultura geral hoje em dia... e depois aplicar à área do turismo que é muito transversal.

**Inv– Ok, ok... Ó Rui, mas qual é que foi o *feedback* deles, dos alunos, sobre o anterior período de ensino à distância? Isto é... achas que foi mais difícil para eles? Deram-te esse *feedback*, nem por isso...**

**P5** – Deram [folheia], deram deram. Em relação ao *feedback*, muito concretamente para não divagar, aquilo que basicamente me disseram foi que numa primeira fase houve uma... pelo menos foi aquilo que eu depreendo é que eles não conseguiram gerir o tempo e conseguiam responder à quantidade de trabalhos que recebiam. Ah... porque aconteceram... isto deve-se a duas coisas. Primeiro a uma, se calhar, não digo impreparação, mas “falta de tempo para”, são coisas diferentes, ok? Não é uma impreparação por parte dos professores, porque... porque isto seria uma incoerência, há professores que sabem muito bem trabalhar nos vários modelos nem que seja aqueles em que têm mais hábito com o trabalho *on-line*, portanto, seria erro dizer que é uma impreparação dos professores. Houve, sobretudo, por falta de tempo não foi possível colmatar ou minimizar essa impreparação de alguns professores, assim é que pode ser dito. Depois, a não preparação ou a não adequação de alguns temas, levam tempo e dão muito trabalho, por parte dos professores ao... ao sistema à distância, ah... e isso levou a que os alunos tivessem uma grande sobrecarga de trabalhos porque, portanto, os professores pouca diferença fizeram, ou pelo menos, pouco conseguiram impor como método de aula... ah, com metodologia de trabalho, vá lá, ou de lecionação... segmentar mais os temas... os pontos da matéria, seja o que for que estão a trabalhar e os objetivos do módulo em questão porque estamos a falar de ensino profissional [tosse]... E, por outro lado, lá está aquilo que eu dizia anteriormente que é... a não preparação dos alunos também para este sistema, porque advém daquilo que eu já falei detrás... Ora se eles presencialmente já exibiam todas essas lacunas e limitações que falei, falta de método, não sabem estudar, não sabem trabalhar, não sabem organizar... em casa, com a liberdade que é exigida, é que nem é dada, é exigida para que o aluno se organize para trabalhar... ah, *on-line* e cumprir prazos e etc, também não foi conseguida por eles porque são cabeças no ar... porque há outras coisa a... há mais coisas a distrair em casa do que propriamente na sala de aula, porque na sala de aula eu estou lá a chatear, a questão da não obrigatoriedade de ligar a câmara... pronto, isso leva a essas limitações.

**Inv**– **Olha, mas tiveste alunos com falta de literacia digital para conseguir aceder ao *Teams*?**

**P5** – Sim, sim, sim...

**Inv**– **Também te aconteceu isso. E sentiste necessidade de recorrer a canais alternativos de comunicação com os alunos, ou seja, sem ser pelo *Teams*?**

**P5** – Sim, sim. Continuamos a utilizar o *e-mail*, apesar de procurarmos... Houve aí a proposta... apesar de procurarmos centralizar tudo no *Teams*, até para facilitar o trabalho do professor, mas houve sempre a necessidade da minha parte de procurar uniformizar... procedimentos, de contacto com o professor, por exemplo, esse contacto ser sempre feito em tempo de aula... e não às 4 ou 5 da manhã...

**Inv**– **Ok, mas através de? Quando falas em contacto...**

**P5** – *E-mail, e-mail, e-mail...* Não cheguei ao *WhatsApp*, não cheguei ao *WhatsApp*...

**Inv**– **Por *e-mail*, ok...**

**P5** – Sei que houve colegas que chegaram a ir ao *Facebook* e ao *WhatsApp*, mas eu não... não lhes dei, não quis, essa barreira de distância, não quis abdicar dela. Portanto, mantive o *Teams*, agreguei o *e-mail*, mas procurei sempre por centralizar... até por uma facilidade... Ora aquilo que aconteceu é que eles borrifaram-se para isso e trabalhavam quando queriam trabalhar, quando, se calhar, estavam motivados, provavelmente... e depois o *feedback* de trabalhos, a entrega e a submissão de trabalhos era feita 4 da manhã, 5 da manhã, 3 da tarde... sábados, domingos, feriados, independentemente do dia que fosse.

**Inv**– **Sim. Olha, agora uma curiosidade: na comunicação digital em geral tu costumavas utilizar *emojis* ou outros elementos pictográficos?**

**P5** – Sim...

**Inv**– **Os bonequinhos...**

**P5** – Sim, sei... Sei perfeitamente o que é, inclusive “mimes” também.

**Inv**– **E... tendo em conta que a própria plataforma *Teams* o permite nas parte das mensagens, tu costumavas utilizar na conversa com os alunos?**

**P5** – Sim... ah... pouco, mas sim.

**Inv**– **Essas figurinhas?**

**P5** – Sim, sim, sim. Normalmente é utilizado como reforço de uma determinada ideia... ah... quando quero, por exemplo, que eles trabalhem mais rápido e tal. Dependendo do

aluno e da brincadeira que se consegue... a forma como nós conseguimos levar os alunos a fazer os trabalhos... esses *emoticons*, ou esses nomes que eles têm, esses *smiles* todos, etc...

**Inv– Os atuais são *emojis*...**

**P5** – Pronto, chama-se *emojis* pronto [sorriso], falta de literacia da minha parte, mas... sim, não é uma constante, mas sim, sim, inclusive uma brincadeira que eu faço com eles que é responder... o “sim”, “não”, coisas básicas de “olá”, “bom dia”, “boa tarde”, em várias línguas... porque estamos em turismo. Portanto, eu posso começar com “Goodmorning” como terminar com o “Auf Wiedersehen”... Por exemplo, na brincadeira, como responder “ja”... Ainda hoje utilizei a expressão “sim”, em russo, com um aluno... porque ele está sempre a brincar em aula e eu uso “ja” e ele percebe que é “sim”... mas coisas muito superficiais. Só com meia dúzia de alunos, mas sim é uma técnica que utilizo. Não é... não é prevalente, vamos dizer assim.

**Inv– Ok... Olha, obrigada Rui! Pela tua colaboração...**

**P5** – Está feito! De nada. Qualquer coisa apita, ok?

**Inv– Obrigada! [sorriso]**

## APÊNDICE 9: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P6

**P6:** professor na EPTN

**Data:** 13 de fevereiro de 2021

**Entrevista:** videochamada - Via *Teams*

**Investigadora (Inv) – Então, olá Liliana! [sorriso]**

**Professor 6 (P6) - Olá! [sorriso]**

**Inv – Desde já, agradeço a tua disponibilidade, está bem? Portanto, eu estou a desenvolver o meu projeto de investigação, do mestrado de mediação intercultural e intervenção social, direcionado às práticas digitais que foram adotadas na nossa escola durante o período de ensino à distância.**

**P6 – Sim...**

**Inv – Então olha, começo por te perguntar qual é a tua formação académica e há quanto tempo lecionas...**

**P6 – Bem, a minha formação académica... Eu sou, o meu curso é do ensino básico, ou seja, professores do ensino básico na variante de educação musical. É uma licenciatura, das antigas licenciaturas, só depois é que veio o tratado de Bolonha, não é? Mudar isto tudo. Leciono, ora bem [pensativa]... portanto, em 2004, foi quando eu fui para a faculdade... nesse ano comecei a lecionar logo, porque havia muita falta de professores de música.**

**Inv – Ok...**

**P6 – Portanto, já há uns aninhos [sorriso]...**

**Inv – Sim [sorriso]... E antes de tu teres ingressado na licenciatura tu tiraste um curso na nossa escola...**

**P6** – Tirei, tirei o curso de gestão de pequenas e médias empresas... nada tem a ver!  
[riso]

**Inv** – [sorriso] **Ok. Olha e diz-me uma coisa, já exerceste funções como diretora de turma? OET?**

**P6** – Não, nunca.

**Inv** – **Ok... E explica-me, perante a pandemia e a situação de confinamento obrigatório, quais é que foram as maiores dificuldades que sentiste no ensino à distância?**

**P6** – É assim, francamente, eu leciono uma disciplina que é um bocado difícil de lecionar à distância, não é? É uma disciplina muito prática, e lecionar isto à distância não é nada fácil. Primeiro porque... os alunos não têm assim tanto interesse por esta disciplina, como era desejável, não é? Ah... depois, também não há meios para eles... há muita coisa que é... que eu procuro nos livros, ainda, porque eu sou um bocadinho à moda antiga, vou muito aos livros e gosto muito das coisas mais palpáveis, não é? E... e, essa parte falta muito porque eles não têm a maior parte dos livros, depois tenho de estar a digitalizar, é muito complicado, é muito complicado... Depois a maior parte deles também não lê... ah... Esta questão, para mim o maior problema que existe é não haver a parte prática, por exemplo... o canto, como é que eu vou... existe um módulo que é “técnica vocal e instrumental”, como é que eu tenho de dar este módulo? Não é fácil, por exemplo, porque é muito mais prático. Nós utilizávamos as atividades da escola para por em prática aquilo que aprendíamos nas aulas, não é?... ah e agora isso não existe. Portanto, a minha maior dificuldade é essa.

**Inv** – **Ok, então ainda não encontraste, digamos assim, plataformas digitais que permitam facilitar as aulas nesse sentido, não é? As aulas...**

**P6** – Não. É assim, eu também nessa questão também ainda não procurei muito bem. A questão aqui maior é, e tu sabes, é difícil eu manter os miúdos... com alguma... algum incentivo a fazer as coisas e incentivados para fazer as atividades... e com as atividades que a escola muitas das vezes propõe, não é? Ou nos dá para nós fazermos com eles, como por exemplo o Sarau, as festas do Natal, as festas do Halloween, todas essas coisas, eles ficam muito mais entusiasmados porque é uma coisa que eles estão a fazer para eles

ou para quem eles conhecem, não é?... Ah, e aí tu podes, por exemplo quando é apresentações... quando são apresentações que é para cantar, ou fazer tipo um musical ou uma coisa assim, eu consigo pô-los a praticar a técnica vocal, não é? Ou instrumental, dependendo ali um bocadinho das coisas... Ou quando eles vão à prisão, ou a jardins escolas... ou isso tudo, ou até quando nós fazíamos a nossa visita de estudo às bandas... bandas sinfónicas, eles têm um certo contacto com os instrumentos, coisa que eles não estão habituados. Aliás, quando eles chegam lá vão a pensar que aquilo vai ser uma seca e aquilo tudo tudo e saem de lá deslumbrados! Não é? Isso é sempre das maiores surpresas que eu apanho. Ah... e falta isso. Ora bem, eu não vou por-me aqui a cantar com eles e estamos a cantar para quê? Ou estamos a fazer isto para quê? Sem termos um objetivo prático, é muito, muito mais difícil! Mantê-los entusiasmados... eles depois não aparecem, não querem fazer, não fazem...

**Inv – Sim... Mas, olha, a nível desse reforço, ou seja, para tentarmos motivar os alunos no ensino à distância, quais é que foram as estratégias que adotaste? Ao nível do contacto com os alunos...**

**P6 – ....** Ah, é muito por trabalhos, ou seja, eu mando fazer muitos trabalhos de pesquisa.

**Investigadora (Inv) – [acena afirmativamente]**

**P6 –** Por exemplo, vou-te dar um exemplo agora, comecei um módulo de expressão vocal e instrumental. A primeira coisa que eu pedi para eles fazerem, é para fazerem uma pesquisa sobre vários coros sinfónicos que existem cá em Portugal, e até dei a lista de alguns coros que sei que têm informação na *internet*, porque sei que há muito coros que sei que não têm, não é? Ah... e a partir daí eles fazerem uma apresentação em powerpoint, para depois me mostrarem a mim e aos colegas.... Porque aí faz com que eles tenham um bocadinho de mais contacto, indireto, com coro... o que é um coro, o que não é, o que é que se faz... Pronto, é assim que eu vou tentando.... agora também vou falar também a parte das bandas sinfónicas e das orquestras sinfónicas, depois também se calhar um bocadinho por aí. Vou até, estou a pensar, entrar em contacto com uma banda sinfónica, ou marinha, ou a força aérea, que já nos conhecem... Se poderiam fazer um ensaio, gravado, através aqui da... Não sei se vai ser muito fácil, por que também a maior parte deles, a maior parte das bandas sinfónicas não estão a trabalhar, ou seja eles estão a trabalhar... sei por que tenho amigos que trabalham nisso e sei que

eles estão... por grupos, ou seja, estão por pequenos, pequenas... portanto, estão só os trompetes... fazem esta semana, depois para a semana fazem os clarinetes. Portanto, está tudo muito assim. Acaba por ser difícil, mas era engraçado, era muito interessante, também, fazerem... eles conseguirem fazer um ensaio para nos vermos [sorriso]... Acho que era muito engraçado isso, mas acho que vai ser mais difícil.

**Investigadora (Inv) – Sim [sorriso]. Olha... mas diz-me, qual é que foi o *feedback* que recebeste sobre o período de ensino à distância? O que é que eles chegaram a dizer?**

**P6** – Muitos trabalhos. Porque lá está! Nós substituímos as coisas práticas por trabalhos, não é? É muito trabalho e eles acabam por se dispersar um pouco, porque a maior parte também tem irmãos em casa, e... e depois, fora aqueles que não tinham computador e que agora isso está um bocadinho mais regularizado, mas... ainda temos alunos com situações muito precárias em casa, não é? Mas há muitos alunos que têm irmãos em casa e que dividem o computador... depois os irmãos são mais pequenos e têm aulas e depois eles têm de apoiar os irmãos. Existe muito disso e acaba por ser muito difícil. E acabam por ter uma carga de trabalhos práticos, práticos entre aspas, de pesquisa muito maior, isso sem dúvida nenhuma.

**Investigadora (Inv) – E, na tua opinião, é possível identificar os alunos que têm mais ou menos dificuldades no uso das TIC?**

**P6** – Ah, sim! Sem dúvida. Pelos menos, bem eles desenrascam-se muito bem... E acho também... É assim o ensino à distância e a questão de eles usarem os computadores e terem aptidão para as TIC ou não, eu acho que hoje em dia eles têm muito mais aptidão do que nós temos, ou do que nós tínhamos na altura deles [sorriso], ah... agora o que acontece, também o que acontece no ensino à distância é que muitas daquelas, daqueles alunos que são tímidos nas aulas e que não querem fazer certas coisas, mostram que afinal são bons a fazer isto ou são bons a fazer aquilo! Não são tão maus como nós imaginamos porque lá está a timidez, eles estão do lado de lá do comp... do ecrã e não têm, a gente não os está a ver e então têm muito mais à vontade para fazer alguma coisa, não é? Agora assim dificuldades nas TIC... eu acho que sim, conseguimos identificá-los melhor, mas não sei até que ponto não entre um pai a ajudar, ou um irmão, ou um primo...

**Investigadora (Inv) – O acompanhamento em casa, não é? Um apoio.**

P6 – Sim, sim... quem tem apoio, não é? Quem não tem...

**Investigadora (Inv) – Sim. Olha, na nossa escola a plataforma *Teams* foi a TIC oficialmente adotada, mas sentiste necessidade de recorrer a outros canais alternativos de comunicação com os alunos? Como, por exemplo, através da criação de grupos no *WhatsApp*...**

P6 – Olha, eu não tenho tido esse problema. Eu não tenho tido esse problema, mas percebo, visto que existe o grupo que nós temos no *WhatsApp* com a turma do 2º ano e que a diretora de turma consegue através de lá... entrar em contacto com elas e... porque é uma coisa que elas se calhar têm instalado nos telefones e tal... Então, está mais à mão do que o *Teams*... o *Teams* eu acho que eles têm mais no computador para não os estarem a chatear muito. Mas eu não tenho tido esse problema. Eu através do *Teams* consigo... consigo, mando uma mensagem ou eles a mim, também às vezes têm alguma dúvida nisto ou naquilo e entram em contacto comigo... também tento estar o mais presente possível, não é?

**Investigadora (Inv) – Sim... mas, por exemplo, também chegaste a partilhar o teu número, o teu contacto direto, com os alunos?**

P6 – Isso é o mal que eu faço [sorriso], eu faço sempre isso no início das aulas. No início do ano eu faço sempre isso... quando precisam eu faço e... Eu acho que eles sabem que também podem partilhar comigo o que quiserem, às vezes até uma ajuda não tanto como professora, até de amiga... eu já cheguei a ter alguns desabafos e algumas de ajudas e tou cá para isso! Portanto, eu não sou... e tu conheces-me bem, eu não sou propriamente uma pessoa de “eu só faço isto e dou aquilo, e só ensino assim e só ensino assado”. Não. Eu, antes de ser professora sou uma pessoa... normal, não é que os professores não sejam normais [riso]... Porque é assim eu quando estudei, por exemplo, na nossa escola... as professoras que estão lá hoje ainda e com quem eu me dou bem não foram só minhas professoras, foram também minhas amigas. E eu tirei o curso que tirei graças a uma professora que eu tive também no 5º e no 6º ano de música, que eu adorava a maneira como ela dava aulas!... Apesar de estar a dar uma disciplina que eu sempre gostei e que quis seguir, não é?... Mas podia ter feito outro tipo de cursos, mesmo na música, mas fiz isto por causa precisamente da maneira como as professoras

nos deram aulas. Ah, e mesmo na Escola Superior de Educação, tive lá professores que foram... uns “amigalhaços” e são esses que ficam! E é nessas disciplinas que nós tivemos as melhores notas, portanto, isso quer dizer alguma coisa. E eu tento ao máximo fazer isso também... Dado o meu número de telefone, caso precisem de alguma coisa, até porque tenho muitas vezes pessoas aqui da Golegã que vão para a Escola Profissional e às vezes perde o autocarro e então “Ò professora, dê-me aí uma boleia e tal”, pronto, acontece [riso]... Não, mas dou, normalmente dou o contacto sempre... o *e-mail* pessoal... agora já não é o pessoal porque já temos esta plataforma, já é mais fácil, mas... pronto, eu partilho o meu número é mais nesse sentido, não é propriamente... para trabalho, vá.

**Investigadora (Inv) – Claro... olha, mas esse grupo de *WhatsApp* que referiste, esse grupo já existia antes do antigo período de ensino à distância, ou não?**

**P6 –** Já... [pensativa], já existia.

**Investigadora (Inv) – E... como fizeste referência, mais até para facilitar a comunicação com... não só com os alunos, mas também com a diretora de turma...**

**P6 –** Sim... sim, sim, sim. Embora aqui no *Teams*... eu não sei como é que os outros professores fazem, mas eu quando, por exemplo, nas minhas equipas, com as minhas turmas eu tenho sempre os alunos e a diretora de turma... Eu, por exemplo, eu tinha... o módulo 4 de música com o 1º ano... e eu tive muitos alunos que não fizeram os trabalhos e então ficaram com o módulo por fazer, e... como tive de fazer um trabalho de recuperação de módulo, aqui no *Teams*, pus... fiz uma equipa, ou criei um grupo, não sei como é que isso se diz, não sei como é que eu posso dizer isso, mas, vá la, criei um grupo dos alunos que tinham o módulo por fazer e juntei a diretora de turma. Junto sempre a diretora de turma para ter, pronto... para ela ver como é que é, como é que não é... mas obviamente que é mais fácil apanhar a diretora de turma no *WhatsApp*, lá está, porque deve ter no telemóvel e o *Teams* não tem. Não sei, isso não posso dizer.

**Investigadora (Inv) – Ok, ok... Olha... e diz-me uma coisa, na comunicação digital em geral tu costumavas utilizar *emojis* ou outros elementos pictográficos?...**

**P6 –** Uso, uso. Uso para chegar mais ao coração deles!

**Investigadora (Inv) – Então também usas com os alunos?**

**P6** – Sim, sim... Eu nunca me vou esquecer, nunca, da primeira vez que dei aulas aí na EPTN, com aquela turma que nós fizemos aquela apresentação do *Happy Day*... numa feira social que nós fomos fazer, uma apresentação a cantar... e eles, fui vestida de freira, e então... as miúdas, eu fui com elas para os bastidores, vestir e aquilo tudo, e então uma delas dizia “opá, a professora parece uma cachopa como nós!” [riso]... Eu gosto de entrar na pele deles, gosto de ser como eles, ou seja, gosto que eles pensem que nós também já fomos assim. Nós também já pensamos assim e sabemos o que eles sentem, e compreendemos aquilo que eles sentem e aquilo que eles fazem... só que temos de ter outra atitude, não é? Uma coisa é quando nós estamos a brincar e outra coisa é quando estamos a trabalhar e acho que também já viste essas minhas duas facetas, portanto... eu gosto de fazer parte do grupo! Não é esta é a professora e nós somos os alunos, não, nós somos iguais, e depois eu só entro como professora quando é realmente preciso ter essa atitude... porque de resto...

**Investigadora (Inv)** – **Então, na comunicação escrita digital o uso dos *emojis* vai mesmo nesse sentido... de criar proximidade...**

**P6** – Sim, sim...Aliás, eu falo pelos cotovelos não é [sorriso]... Eu também dou aulas de acordeão e também continuo a dar as minhas aulas pelo *WhastApp* e então o que é que acontece, muitas vezes eu não posso dar as aulas em direto porque a *Internet* tem algumas falhas e estar a tocar acordeão... às vezes parecia que eles estavam a fazer as coisas mal e afinal a falha era da *Internet*... Então o que nós combinamos é a certos dias da semana, ou quando me apetecer, que eu às vezes também faço isso, mando uma mensagem “hoje quero a música não sei quê”, ou “olha, hoje quero o exercício tal”, ou “daqui a 3 dias mandas-me esta música, aquela, aquele exercício”... portanto, temos sempre um contacto muito... Então quando eles às vezes falham, eles às vezes falham-me um bocado... então eu mando-lhes logo assim “então, como é que é?” e depois mando-lhes um bonequinho... assim com um ar muito desconfiado. “Não mandaste o vídeo é porque não estudaste”... pronto, é muito assim nesse sentido.

**Investigadora (Inv)** – **Olha, Liliana, muito obrigada pela tua colaboração...**

**P6** – Já acabou??

**Investigadora (Inv)** – **Sim, eram só estas questões [sorriso]...**

**P6** – Eu é que falo muito, não é? [riso]

**Investigadora (Inv)** – Não! [sorriso] **Obrigada, muito obrigada mesmo!**

**P6** – Ora essa! [sorriso]

## APÊNDICE 10: TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA P7

**P7:** professora na EPTN

**Data:** 21 de fevereiro de 2021

**Entrevista:** videochamada - Via *Teams*

**Investigadora (Inv) – Então, boa tarde! Obrigada por colaborares na minha investigação que aborda as práticas digitais que foram adotadas na nossa escola durante o período de ensino à distância...**

**Professora 7 (P7) - Ok...**

**Inv – Portanto, já no outro e agora. Então, olha, começo por te perguntar qual a tua formação académica e há quanto tempo dás aulas?**

**P7 – Ok.** A minha formação académica é “Design e Comunicação” e também, posteriormente, tirei a “Arte-terapia”, pronto, ah... e dou aulas... eu tive. É assim eu comecei a dar aulas em 1999, já lá vão 22, 23 anos... Acontece que eu depois fiz períodos de pausa, nunca efetivei, porque eu... houve uma parte minha que tinha a ver com a criatividade e eu queria trabalhar com agências e queria trabalhar noutras áreas... para experimentar a criatividade noutro nível e não só na escola, porque na escola eu acho que há uma espécie de limitação criativa, temos de reduzir a um critério, digamos assim, que nos é imposto pelo ensino, e eu quis explorar outras áreas porque eu acho que o conhecimento, opá, trás muitas ligações mentais para depois podermos trabalhar dentro de uma caixinha, para termos aquelas ferramentas. Eu penso um bocadinho assim.

**Inv – Olha e quais são as disciplinas que lecionas na EPTN?**

**P7 – Na EPTN eu leciono a “comunicação gráfica e audiovisual”, CGA e a... “Comunicação Publicitária e Criatividade”, CPC [riso] e neste momento dou aulas também de expressão plástica, pronto... pronto, porque é uma coisa que é mais recente ali na EPTN... pronto.**

**Inv – E ao longo desses 23 anos nunca tiveste funções de OET?**

**P7** – Não, não, não, desculpa... está-me a aparecer aqui o meu gato, tás a ver? Apareceu-me aqui à frente, tenho de o tirar... desculpa.

**Inv – [riso]**

**P7** – Não, nunca tive de OET porque eu não tirei um curso de via de ensino. Eu tirei um curso em que cheguei a dar educação visual, educação tecnológica e depois a separação das duas também dava... Também posso concorrer para dar a geometria descritiva, mas não me sinto à vontade... ah, porque eu acho que tem de se... pronto, é diferente! E depois, posso dar também história das artes, no curso profissional já sei marketing... ah, mas pronto, basicamente eu nunca, eu nunca fui OET por uma questão de não ter a profissionalização, mas curiosamente é uma coisa que eu nunca tive curiosidade porque há uns anos atrás, quando eu comecei a dar aulas, até ao fim de X anos, não sei o quê, a profissionalização era uma coisa muito mais simples, mas lá está, como sou muito de experimentação e... de ver coisas, experimentar coisas e perceber o meu caminho, eu acho que nunca tirei... Estou a pensar seriamente daqui a uns tempos, quando a vida melhorar um bocadinho, se calhar ir fazer um mestrado, direcionado um bocadinho não só para a educação, estou muito indecisa sobre o mestrado que eu quero fazer porque eu acho que é importante porque eu tenho uma licenciatura antiga, falta-me depois um ano de mestrado que eu tenho de fazer, mas estou muito indecisa até no mestrado que eu gostaria de fazer... porque eu adoro desde a expressão plástica e ligado às artes... eu adoro essas coisas todas até à psicologia. Que a arte-terapia tem muito a ver com isso, identifico-me muito... Então, a minha grande indecisão do mestrado, e eu se pudesse passava a vida a estudar e a experimentar coisas, mas pronto.

**Inv – Ok. Olha, e perante a situação de ensino à distância, não é? Quais é que foram as maiores dificuldades que sentiste? Ao nível do contacto com os alunos...**

**P7** – Mas o contacto de aprendizagem, de passar a aprendizagem? Ou emocional [riso]? De mantê-los mais presentes na sala e essas coisas todas...

**Inv – Mantê-los mais presentes, ou seja, conseguir motivá-los, digamos assim.**

**P7** – Eu vou ser muito honesta, eu não tenho muitas faltas de alunos. Eles aparecem mais ou menos nas aulas. Acontece que alguns não fazem trabalhos mas isso é falta de

autonomia individual, não é? Que se nota quais os miúdos que têm hábitos de trabalho e os que não têm. Eu, curiosamente, eles vêm às aulas e uma das coisas que eu faço é perguntar se eles estão bem, porque eu acho que... nós nos dedicamos mais quando sentimos que há uma espécie de preocupação genuína connosco e há. Há, porque eu gosto dos miúdos. De uma maneira geral, há um miúdo mais impertinente ou outro mas não me... e às vezes sou meio desafiante e esses miúdos são mais curiosos, mas lá está eu é muito... tento criar uma relação como se o computador não existisse. E eu sou uma pessoa que vai pondo coisas da vida, coisas... um bocadinho de humor, brinco com eles... Tento saber muitas coisas destas idades, também facilita ter 2 filhos que estão nestas idades, 16, 17. porque contando coisas eu acabo por depois fazer aqui uma ponte que eu uso e às vezes eles ficam admirados de eu usar certas coisas, certas linguagens... Saber certas coisas que supostamente já não se sabe, o que é muito curioso porque isso é muito castrador até para a criatividade, que eu acho que para sermos criativos não temos idade. Nós podemos saber um pouco de tudo, podemos é não usar no dia-a-dia. Portanto... uma das coisas que eu faço é isso, e... trato-os, sei lá, este ano não sei porquê notei... foi de ficar aqui *on-line* comecei a dizer “Então, vá lá, filhos!”... Tenho às vezes esta coisa e não sei o quê, mas eu acho que tem a ver com a minha parte nortenha, também está aqui, porque nós somos assim muito... pronto, muito... não sei, não sei... E acabo por depois usar outras estratégias. Tive, tenho que dar muita volta à forma deles não desistirem e há uma coisa que eu faço que me ajuda muito a trabalhar com eles, que é se eu tivesse no lugar deles com 16 anos como é que eu me sentiria se tivesse um professor que está a debitar ou a cobrar... ou constantemente a dizer “você não fazem!”. Eu tento sempre ser positiva... hmm, ou seja, puxar pelo melhor. Eles às vezes não mandam os trabalhos e “Então, vá! Eu sei que conseguem e tal”... e coisa e tal [riso]. Uma espécie de reforço, reforço positivo. Ah... porque ao longo dos tempos e pela experiência pessoal que tenho percebi que isso faz com que eles acabem por fazer mais coisas, do que às vezes a gente dizer “Ah, não faz e não sei o quê!”, do que ralhar... Não é ralhar, mas é uma espécie de chamada de atenção, mas eles não tomam como “ela quer mesmo saber”, “ela está aqui a chatear-me”... E então, eu percebi que se calhar esta estratégia resulta melhor. E eles realmente têm respondido mais aos trabalhos e às vezes mesmo que não o façam há alguns que eu não consigo aborrecer-me porque... “está bem professora, tem razão” [riso]... opá mas eles não fazem, coitados, porque eu acho que tem a ver com o apoio que nós temos em casa e essas coisas todas.

**Inv – Então, uma das estratégias que adotaste no ensino à distância foi no fundo criar ainda mais proximidade com os alunos, é isso?**

**P7** – Sim, sim. Eu sempre tento criar proximidade com os alunos, mas atenção quando se fala de proximidade, o meu conceito de proximidade não é, e esclareço muito bem isto com eles, proximidade não significa confiança [sorriso]. Eles sentem que eu estou próxima deles e que eu os entendo não significa que eu concorde com eles ou que ache as atitudes deles corretas e eu no primeiro ano, principalmente, tento clarificar muito isso... e se tiver que fazer finca-pé, se tiver que lhes tirar telemóveis, se tiver de alguma maneira, pronto. Eles já perceberam que eu tenho muita capacidade de brincar, trabalhando, não é? porque a criatividade tem de ser uma coisa muito espontânea, quanto mais descontraídos nós tivermos mais criativos nós somos e... o que acontece é que só se acontece quando nós estamos todos numa espécie de tranquilidade [riso] e eu com eles... às vezes há miúdos que têm alguma dificuldade nesta perceção, que acham que por eu brincar com eles são muito meus amigos... e não. Eu estou a ensinar e a fazer o meu papel, mas eles têm de estar abertos à minha aprendizagem, e para isso eu uso muito a proximidade, sem o abuso. Com limites, porque eu acho que o problema de alguns deles, ou a questão que se levanta, é a falta de limites. E eles não ficam zangados comigo quando percebem que eu sei brincar e que sei por limites. Eles começam a ganhar uma espécie de “eu sei até onde posso ir”, como uma mãe e um pai, não é? para o filho.

**Inv – Olha e qual é que foi o *feedback* que foste recebendo dos alunos sobre o ensino à distância?**

**P7** – Olha o *feedback*, eu não... [suspiro]. *Feedback*, deixa ver... Eles disseram-me muitas vezes que tinham muitos trabalhos a muitas disciplinas, que podia ser mais... “professora, mais trabalhos?”, “ó queridos mas tem de ser”, e eu respondo “vocês têm de trabalhar como se tivessem em aula...”, “se vocês trabalharem como se tivessem em aulas, vocês não...”, pronto, eu no fundo, eu entendo-os, mas não faço parceria com eles... porque eu acho que vida não vai ser muito mais fácil que isso. Vai ser muito de nós a trabalharmos e então não faço parceria. Por vezes digo assim “vá eu hoje vou ajudar-vos”. Quando eu noto que se nota um cansaço, um começar a desaparecer, eu sou mais um bocadinho, digamos assim, mais... penso mais no cansaço e no trabalho acumulado que eles já estão a fazer e tento dar um trabalho que eu sei que pode ser mais

divertido, não é? Em que eles possam ser mais pensadores e uma coisa mais próxima deles, porque... é o que eu tou a fazer por exemplo o do 2º ano, de comunicação, o curso de comunicação, os do 2º ano eles estão a dar “criatividade na comunicação”. Como é que tu dás criatividade sem ser uma aula teórica, que é fácil, já tinham tido, já têm noção, mas tu tens de aplicar à altura deles, ou seja, neste caso e temos uma página de *Instagram* em que eu sou, têm de criar *posts* mas não é *posts* da idade deles. É *posts* informativos, não é? Em que *posts* [impercetível] ou *Instagram* e porquê *Instagram*? Porque eu tenho esta faixa etária e do *Facebook* esquece! Não vale a pena. E então eles vão fazendo *posts*, que ainda hoje vou por da língua materna, com as datas importantes e ao mesmo tempo eu sinto que estou a educar e eles estão a ser criativos. E a turma toda manda-me e eu vou escolhendo um que eu acho que é significativo. Isto acaba por criar até aqui alguma coisa de... deixa ver, tipo “ah, pois, a professora expôs o dele”, e pronto, tento sempre expor o de todos, mas de facto isto depois ajuda-me depois a dizer porque eu não pus este... porque este tinha um erro ortográfico ou porque não se percebia a imagem, ou porque não era alusivo a isto, aquilo ou aqueloutro... ou seja, eles próprios vão aprendendo com a experiência de fazerem as coisas, é assim um bocadinho que eu... e e acabam por fazer as coisas. E eu tenho... quando eu digo que tenho de descer ao nível deles, tenho de descer ao nível da linguagem que eles vão entender.

**Inv – Sim... então tu usas muito as tecnologias, não é? Nas tuas aulas...**

**P7** – Eu faço por usá-las porque eu sei usá-las, sim. Eu vou-te explicar, eu faço por usar essas tecnologias porque eu sei usá-las, não é? E ainda agora, novamente com os de 2º ano de comunicação, o que é que eu estou a fazer? Eu tenho de criar uns bonecos para fazer um livro... opá, é uma coisa que eu tenho um projeto com a Dina, que é dos “direitos humanos”. E cada um escolheu um direito humano para ilustrar, que é depois para fazermos uma espécie de... temos de dar... temos que dar como é que se monta um livro, como é que não se faz, como é que isto, que programas é que se usa. Ok, mas eles não têm os programas que eu tenho em casa, muitas vezes. O que eu fiz para eles criarem os bonecos, porque eles na altura começaram a desenhar os desenhos na sala de aula, depois iam passar para o computador para fazer a animação. Pronto, só que o que acontece neste momento é que estamos bloqueados, e depois disto, eles não têm material em casa, de desenho, como eu tenho por exemplo, não é?... ou se tiverem é um lápis e um coiso e depois desistem. Faz com que nós desistamos muito facilmente porque eles precisam daquela coisa, de sentir, de ter um bom motivo para.... E então o

que eu fiz foi começar a fazer, toda a gente tem acesso ao *Canva*, certo? E como toda a gente tem acesso ao *Canva* eu peguei numa estratégia que eles pudessem trabalhar no *Canva on-line*, toda a gente, até no telemóvel tem, e então comecei a por só “narizes”, comecei a por em “png” em fundos, só “narizes”, só “olhos”, só “cabelos”... ah, só formatos de rosto, em que eles têm de no próprio *Canva* montar o “avatar”. Sabes aqueles bonequinhos? A ideia, lá está, as ideias não vêm do nada, vêm daqueles que antigamente se comprava em papel e se vestia as bonequinhas com dobrinhas, sabes? Em que tínhamos várias roupas, a ideia vem daí. E eu disse “eu posso fazer isto em computador”... E para eles então, eu tenho um monte de narizes em “png”, pus numa pasta para eles lá estarem, e cada um tá a fazer o seu próprio boneco, montando. Porque eles assim pelo menos trabalham até à parte estética, a parte de equilíbrio porque os “olhos” tem que ser mais ou menos proporcionada... E eles este ano, já têm de fazer 6 “avatars” diferentes, ou seja, 6 pessoas diferentes para depois trabalharmos os “direitos humanos”... Isto dá-me um trabalho imenso [riso], mas, dá-me mesmo um trabalho muito grande porque depois 20 trabalhos diferentes, 20 “cabelos”, 20 “olhos”, 20 “bocas”, e agora vamos para o corpo e para a roupa e não sei quê. Mas, o facto de eles estarem a fazer significa que eles estão a ter gozo e tão a aprender qualquer coisa... e mandam-me “Ó professora, o que é que acha?”, e eu às vezes “está com uns olhos um bocado assustadores, está muito grande os olhos”, ou seja, estou a ensiná-los de outra forma... através da liberdade de expressão, dentro do possível.

**Inv – Olha, e na tua opinião [interferência]...**

**P7 –** Não estou a perceber agora, espera aí...

**Inv – Na tua opinião é possível identificar os alunos que têm mais e menos dificuldades no uso das TIC?**

**P7 –** Identificar mesmo o alunos ou identificar que perfil é que têm os alunos?

**Inv – O perfil, o tipo de aluno.**

**P7 –** Ok. Eu acima de tudo, há uma coisa que eu acho que quer seja em TIC, quer seja noutras áreas, existe uma característica muito grande que eu acho que... que há dificuldade nesta área, é a curiosidade, a primeira coisa para mim é a curiosidade. E depois é... é a falta de autoconfiança. A falta de autoconfiança juntamente com a

curiosidade é fatal porque se eu tiver curiosidade eu vou à procura e mesmo que não tenha muita confiança se vou conseguindo e eu vou andando, ok? E isto ajuda uma coisa à outra porque estes programas que toda a gente acha que eu às vezes possa dominar, e nunca domino porque tem às vezes versões novas que eu já não sei nem tenho tempo de as ver, há uma coisa que eu tenho em mim que é a curiosidade e quando eu quero, e hoje em dia com a informação que há, vou ao *Google* e ponho “[reprodução de sons digitais]... como é que se faz isto e não sei aonde”, e aquilo, é básico, não é? Mesmo que eu não saiba, eu com 45 anos consigo muito bem aprender porque eles passam passo a passo. Eu acho que essa falta de curiosidade é muito... não é muito criativa e depois a falta de autoestima que tem a ver com a espécie “não vou fazer isto, porque eu não consigo sequer”, então nem experimentam, não é? Ah, então já nem dá para aguçar a curiosidade, porque se a autoestima estiver muito em baixo eu já nem vou ser curiosa sequer, não é? Mas se a curiosidade for sendo maior do que a autoestima a coisa vai funcionando. E depois... o sentir às vezes que é [impercetível], que aquilo pode levá-lo a algum sítio que ele nem sabe, e ter o prazer, sentir que aquilo faz parte, não é? E os alunos que têm mais facilidade com TIC são esses que têm a curiosidade, que têm a autoestima e que acabam por pensar que aquilo lhes pode levar a algum lugar mesmo não sabendo qual é, pronto.

**Inv – Ok, ok. Então para ti vai influenciar a aprendizagem e a motivação, não é? no uso das TIC...**

P7 – Sim, sim.

**Inv – Olha, a plataforma *Teams* foi a TIC oficialmente adotada na nossa escola, mas tu sentiste necessidade de recorrer a outros canais de comunicação alternativos? Sei lá, o *WhatsApp*...**

P7 – Eu, eu, é assim com os miúdos da minha idade... Eu inicialmente até comecei porque estava a perceber que alguns não conseguiam ir pelo *Teams*, porque não tinham a conta no primeiro confinamento aquilo foi um bocado, e cheguei a fazer pelo *Zoom*, que eu mandava-lhes um *link* e eles automaticamente acediam sem aquela desculpa de não terem o *Teams*, não terem a palavra-passe e essas coisas. Entretanto, neste confinamento já não se está a passar. Agora eu, contudo, eu sempre mantive mesmo com aulas *on-line*, mesmo no 3º ano, principalmente por causa das PAP's, eu uso o

*WhatsApp*. Eu uso o *WhatsApp* muito, tenho um grupo com eles no *WhatsApp*... ah, e depois quando vejo os miúdos, tenho miúdos, e o *WhatsApp* significa ficar com número de telemóvel e há miúdos que nós temos... mas graças a Deus que depois dá para bloquear... Ah, mas depois quando é em grupo, curiosamente eu nunca tive abusos porque às vezes alguns preparam os outros e são capazes de dizer “olha, não debes dizer isto”, ou qualquer coisa. E eu tenho, tenho o grupo de *WhatsApp* por exemplo com a turma do 2º ano e funciona muito bem. Eu com os do 1º ano normalmente até os conhecer e... saber um pouquinho mais deles, eu não crio esse grupo. Ah... e agora também assim, não sinto tanta necessidade porque eles têm todos o *Teams*, eu hoje já recebi 3 ou 4 mensagens no *Teams*, eu vou respondendo até pelo telemóvel, portanto, já não há aquela necessidade que eu tinha relativamente ao início que nem todos tinham *Teams*. Eles próprios já me mandam porque eles depois têm de colocar nas tarefas, são obrigados a ter. Já começa a haver um maior rigor no uso do *Teams*, é o que eu acho, e isso acaba por fazer também com que não haja, não esteja ali... não tenha criado tanto o *WhatsApp*. Pronto, mas eles gostam muito do *WhatsApp*, ou seja, eu vou às vezes à internet e tenho uns alunos que começam a brincar à noite e às vezes, lá está, eu, “vá, toca a dormir tudo!”.

**Inv – Então e, por curiosidade, qual é a avaliação que tu fazes desses canais alternativos, ou seja, o que é que tu achas que está mais facilmente à mão deles? O *WhatsApp* ou o *Teams*?**

**P7 –** O *WhatsApp*. Eu acho que é o *WhatsApp*... sim, sim, sim. Para eles é, para eles é porque sentem que é uma ferramenta que têm há mais tempo, sentem que é mais confiante. O *Teams* é imposto pela escola [sorriso], logo aí tem uma imposição, não é? Que ultrapassa, de trabalho, de não sei quê, enfim. Percebo, mas eles gostam muito mais do *WhatsApp*, é claro isso.

**Inv – Olha, e tu na comunicação digital em geral costumavas utilizar *emojis* ou outros elementos pictográficos? Tu usas?**

**P7 –** Sim, sim. Com eles faço isso, com eles faço, já faço isso... mas eu por norma faço isso porque eu sinto que eles têm de perceber que eu sei o significado das coisas. É a tal, é a tal comunicação não direta de que estou mais próxima deles, ok? E isso faz com que eles, não é?... porque eles à vezes põem lá coisas e eu ponho aquela boca [expressão

facial de surpreendida], não é? Ou ponho aquelas coisas todas, pronto, e às vezes eles são queridos e quando põem uma coisa eu ponho um coração a dizer “muito bem”, pronto, “é por aí!”, porque eu acho que não temos... eu acho que os *emojis*, muitas vezes muita gente fica assustada porque recebe um coração ou um beijo com um coração, por exemplo, nos *emojis*. Eu acho que é natural porque nós somos seres naturalmente amorosos e não estamos a dizer que estamos apaixonados ou qualquer coisa, e eu acho que às vezes o que falta nas pessoas é se calhar um bocadinho mais de amorosidade, não sei se me faço entender. E os miúdos que são tão carentes se sentirem que alguém os pode ver, pelo menos não é, acabam por, por... por nos ouvir melhor. É o que eu acho.

**Inv – Ok... é como uma estratégia de reforço positivo aos alunos...**

**P7 –** É, é, é. E às vezes o reforço, que eu não me quero estar a chatear por discurso, também pode ser para dizer que aquilo também está no limite. Ok? E que às vezes também tem graça, porque às vezes aquela cara tipo de zangada, tipo “vá, façam o trabalho”, ponho um *emoji* e parece que a mensagem não é tão agressiva, não é? E pronto, a professora está a dizer isto e tal e ok, vou fazer! Não é tanto de obrigação, mas pronto até tipo “a professora até pode ser divertida” e tal e coiso e tal... Estratégias!

**Inv – Ok [sorriso]. Olha, ó Cátia obrigada! Eram só estas as questões...**

**P7 –** Ok, ok, pronto. Espero que tenha ajudado! [riso]

**Inv – Sem dúvida, sem dúvida. Muito obrigada!**

**P7 –** De nada. [sorriso]

## APÊNDICE 11: GUIÃO DE ENTREVISTA AO FOCUS GROUP

**Focus Group:** 8 alunos (11º e 12º ano)

Tópico	Objetivos	Questões
<p><b>Caracterização das práticas de mediação digital da EPTN durante o período de E@D.</b></p>	<p>Perceção dos discentes sobre o ensino à distância.</p> <p>Identificação das formas de contacto com os professores e com a diretora de turma.</p> <p>Apreciação do acompanhamento prestado por parte dos professores.</p>	<p>a) Perante a pandemia e a situação de confinamento obrigatório, como avaliam a vossa experiência de ensino à distância?</p> <p>b) A passagem a ensino on-line obrigou a novas aquisições materiais no lar (computador, internet, banda larga)?</p> <p>c) Como lidaram com a ausência do contacto presencial? Com os professores? Com os colegas?</p> <p>d) E as famílias? Houve alteração na frequência e modo de contacto com a escola? E em casa?</p> <p>e) Sentiram dificuldades em aceder às aulas <i>on-line</i> ou na realização das tarefas propostas? Se sim, quais as maiores dificuldades? Como as resolveram?</p> <p>f) Para além da plataforma <i>Teams</i>, estabeleceram contacto com os professores e com a diretora de turma através de outras vias de comunicação? Quais e em que situações?</p> <p>g) Na comunicação digital com os professores costumam utilizar <i>emojis</i>? Se sim, em que situações?</p> <p>h) Qual a vossa opinião sobre o uso dos <i>emojis</i> por parte dos professores?</p> <p>i) Notaram alguma diferença entre o primeiro e o segundo período de confinamento? Maior/menor facilidade? Outros aspetos?</p> <p>j) Quais os aspetos mais positivos da experiência de aulas on-line? E os mais negativos?</p>

## APÊNDICE 12: TRANSCRIÇÃO DE FOCUS GROUP

**Focus Group:** 8 alunos

**Data:** 24 de abril de 2021

**Entrevista:** Videochamada - Via *Teams*

**8 Alunos:** 3 alunos do 2º ano (11º ano) e 5 alunos do 3º ano (12º ano)

(alunos identificados de A1 a A8)

**Investigadora (Inv) – Bom dia, meninas! Muito obrigada pela vossa participação. Estamos aqui para falar um bocadinho sobre o ensino à distância e tenho algumas questões para vos colocar. Então... em primeiro lugar, digam-me uma coisa, como vocês avaliam a vossa experiência de ensino à distância?**

[silêncio]

**Inv – Quem quer começar?**

[ligam-se 2 microfones]

**A4 –** Bom dia. Eu posso começar, se ninguém quiser falar... [colega] peço desculpa.

**A8 –** Não faz mal. Estás desculpada. [riso]

**A4 –** A experiência à distância, o ensino à distância foi muito diferente. E... existem pessoas, por exemplo, que o computador não aguenta, que é o meu caso... O meu computador não aguentava o *Teams*! E ligava o microfone, sozinho! E era muito complicado... e então tinha de assistir via telemóvel. Eu tinha de estar sempre no telefone, o que implica um grande gasto de bateria e de dados móveis, porque às vezes a minha net também falhava e eu tinha de ligar os dados... e foi um bocadinho complicado. Também teve as suas coisas boas, mas mais coisas más [riso].

**Inv – Ok. Então a tua situação foi que assistias assim às aulas *on-line*, não é? E depois fazias os trabalhos no computador à parte. É isso?**

**A4** – Exatamente.

**Inv – Mais contributos?**

**A5** – A minha foi razoável porque a minha net costuma ser boa e o computador costuma funcionar.

**Inv – Ok. Funcionou bem.**

**A7** – A minha... foi um pouco complicado ao inicio porque é tudo muito diferente. É uma nova realidade, algo que não estávamos totalmente à espera, [riso] nem habituados. Até nos habituarmos foi... complicado, mas acho que depois de ganharmos o ritmo e de conseguirmos adaptarmo-nos às coisas e às situações, acho que até se faz relativamente bem... se todos nos empenharmos e todos tentarmos concluir os objetivos.

**Inv – Mais... quem quer dar mais contributos?**

**A8** – É assim, a meu ver correu bem, não é? Mas... também o facto de se calhar também muitos não terem percebido alguma transmissão da matéria, ah... No meu caso, até foi bom. Acho que correu melhor agora, desta vez, do que na primeira vez em que tivemos aulas à distância... mas é sempre diferente as aulas presencias das aulas à distância.

**Inv – Qual é a maior diferença que identificas?**

**A8** – ... Ah... presencialmente é sempre mais, é sempre diferente, porque as pessoas vão... conseguindo dizer quais é que são as suas dúvidas. À distância já não é tanto. Acho que as pessoas se resguardam mais, parece que têm medo de falar.

**Inv – Ok. Então e sobre esta questão... querem partilhar mais experiências?**

**A7** – Pode repetir a questão se faz favor?

**Inv – Estou a perguntar se existem mais experiências que queiram partilhar sobre esta questão do ensino à distância...**

[silêncio]

**Inv – Pronto. Então digam-me uma coisa, a passagem para o ensino *on-line* obrigou a novas aquisições de materiais nas vossas casas? Sei lá... computador, internet, banda larga...**

A7 – No meu caso sim.

**Inv – No teu caso sim, ok...**

A7 – Porque o meu computador não aguentava de todo o *Teams*. Eu abria o *Teams* e ele ia logo abaixo. Ele ficava sem microfone às vezes, ele bloqueava, ele reiniciava sozinho, ele ia abaixo, ele ficava todo preto... Eu não conseguia de todo aceder ao *Teams* pelo meu computador. Então... eu tive mesmo de arranjar forma de adquirir outro computador, onde eu pudesse assistir às aulas *on-line* e depois os trabalhos eu realizava através do meu.

**Inv – E as restantes?**

A3 – No meu caso não foi necessário, até porque a escola disponibilizou computadores... e então não foi preciso outro tipo de ajuda material.

**Inv – Certo... Então e sobre *internet*? Alguma de vós teve de adquirir alguma banda larga...**

A7 – No meu caso não. Às vezes tinha de ligar a net da minha prima, mas havia sempre esta forma, então...

A2 - Eu acabei por ter de mudar de operadora porque a operadora PT a net ficava muito lenta e muitas vezes não funcionava.

**Inv – Ok... tiveste de mudar de operadora, certo.**

A2 - [sons de concordância]

**Inv – Então e como é que vocês lidaram com a ausência do contacto presencial? Ou seja, isto com os professores e mesmo entre vós, entre colegas? Como é que contornaram esta questão?**

A5 - Com os colegas, principalmente, foi começar a fazer mais chamadas de vídeo, pelo telefone, para continuar a comunicar. E com os professores era esclarecer mais as

dúvidas e mandar mensagens, tentar fazer o máximo possível para conseguir contornar esse obstáculo.

**Inv – E... como é que estabeleceram esses contactos? Foi só através do *Teams*?**

A5 - Não.

A4 - Não.

**Inv – Ok...**

A4 - Pelas redes sociais... o *WhatsApp*, o *Insta*, até o *Messenger* às vezes... Foi dessa maneira que conseguimos comunicar uns com os outros.

A8 - Verdade.

**Inv – Certo. Isso entre vocês, entre colegas. E com os professores?**

A4 - Com os professores sempre comuniquei pelo *Teams* e às vezes pelo *WhatsApp*.

A7 - Sim, mas outras vezes eu ligava mesmo aos professores pelo número pessoal.

**Inv – Ok... diretamente, não é?**

A7 - Sim, sim...mas era muito raro, claro. Era mais por *Teams*, *WhatsApp*...

**Inv – E notaram alguma diferença entre o primeiro período de confinamento, ou seja, do ano passado, e este?**

A4 - Sim.

A2 - Sim.

A5 - Sim.

A8 - Sim. Houve uma grande diferença...

A7 - Sim. Também acho.

A8 - Houve uma grande diferença porque da primeira vez acho que caímos todos de para-quedas, mas agora desta vez acho que já estava tudo mais organizado.

A7 - Já estávamos todos mais preparados. Da primeira vez foi o caos.

A4 - Exato, da primeira vez foi um caos. Muito trabalho,foi... foi tufo muito, basicamente, e ninguém estava preparado para isso, tanto nós como os professores.

A7 - Sim, foi muita a adaptação que teve de existir.

**Inv – E as restantes, tendo em conta que no ano passado estavam no primeiro ano, não é? ... tiveram menos contacto presencial, o que é que acharam comparativamente sobre o anterior período de ensino à distância e este?**

A3 - Eu achei que tivesse sido um bocado mais fácil neste confinamento... até porque como era o nosso primeiro ano nós não tínhamos tanta experiência mesmo com os professores. Não tínhamos tanto contacto.

**Inv – Então consideraram agora mais fácil o contacto com os professores, é isso?**

A3 - Sim.

A6 - Sim.

A2 - Sim.

**Inv – Então... e sentiram dificuldades em aceder às aulas *on-line* ou na realização das tarefas propostas?**

A4 - Sim.

**Inv – E quais as maiores dificuldades e como as resolveram?**

A4 - Às vezes na chamada o microfone simplesmente desaparecia, por exemplo, aconteceu nesta. Não me deixava ligar o microfone e tive de sair, tive de apagar a chamada e voltar a entrar pelo *Teams*. No computador acontecia a mesma coisa e... que me lembre acho que era mais isso do microfone.

A7 - Sim, às vezes acontecia-me também... Queria aceder às aulas e não me aparecia a chamada e eu tinha de ligar rapidamente a alguém da turma a pedir para me ligarem, para conseguir entrar. Também me aconteceu ter dificuldade na realização das atividades, porque houve uma altura que eram tantas atividades que eu já não sabia para

onde me devia virar! E... acabava sempre por me esquecer de alguma, acabava por entregar sempre uma ou duas em atraso e... acabava sempre por pedir desculpa aos professores.

**A5** - A dificuldade que eu tive era mais ou menos nas tarefas. Na parte de entregar as tarefas às vezes aquilo não dava... e mandava por *e-mail* aos professores ou entregava depois.

**Inv – Então... segundo percebi, na parte de entregar as tarefas, é isso?**

**A5** - Sim. Lá na parte de entregar as tarefas às vezes aquilo não dá.

**Inv – Então e mais, mais experiências neste sentido? Sobre as maiores dificuldades... Quem pode partilhar?**

**A6** - Eu. Eu acho que das maiores dificuldades foi na parte social porque acabamos por nos afastar todos.

**Inv – Exato... ou seja, já referiram que tentaram contornar essa situação através do contacto estabelecido com as redes sociais, não é? E outros canais alternativos, mas sentes que foi a parte social, a parte da interação, a mais prejudicada... é isso?**

**A6** - Sim.

**A1** - Sim. Eu também, basicamente, eu só falava com os meus colegas sobre alguma coisa da escola ou o que fosse preciso, ou assim, porque não fazíamos mais nada em casa, íamos falar o quê?

**A7** - Sim, exato... era como que, nos afastássemos todos de certa forma e o único assunto era escola, escola, escola...

[silêncio]

**Inv – ... mais alguém quer partilhar?**

**A4** - Eu também acho que o que custou mais foi o facto de nós na última, na nossa última semana... estarmos todos a dizer adeus e bom estágio... e mais não sei o quê... por, via *on-line*! Basicamente não estávamos uns com os outros, não... não é nada a mesma coisa. É muito diferente mesmo e isso faz-me...

**Inv – E isso faz.... desculpa?**

A4 - Falta.

**Inv – Ok... Então, para além da plataforma do *Teams*, estabeleceram contacto com os professores e com a diretora de turma através de outras vias de comunicação. Quais e em que situações?**

A5 - Eu às vezes utilizava o *WhatsApp*, ou quando os professores não viam as mensagens no *Teams*, ou, à pouco a diretora de turma criou também um *WhatsApp* para a turma comunicar por causa do estágio, para ser uma forma mais direta.

**Inv – Então foi agora neste segundo período de ensino à distância... que foi reforçada a comunicação através desse grupo...**

A5 - Sim, principalmente.

**Inv – Então e as meninas da outra turma, querem partilhar quais os canais de comunicação estabelecidos com os professores e com a diretora de turma nestes dois períodos de ensino à distância?**

A2 - Nós costumava ser muitas vezes o *WhatsApp*.... Porque a maior parte das vezes a professora mandava lá mensagens a perguntar se já tínhamos entregue os trabalhos, se havia algum trabalho ainda em falta, alguma das meninas se tivesse faltado se tinha acontecido alguma coisa... ó stora acabava por ser mais o *WhatsApp* porque nós temos o grupo da turma e então a DT mandava a mensagem por lá.

**Inv – E vocês sentiam-se mais próximos, quer da diretora de turma, quer dos professores, através desse reforço de outros canais de comunicação?**

A7 - No meu caso, por um lado sim.

**Inv – Ok, então de alguma forma vos fez sentir mais acompanhadas e mais próximas?**

A7 - Sim. E talvez um pouco mais confiantes, também. Porque tínhamos sempre que... ok, podíamos mandar mensagem pelo *Teams* mas, por exemplo, a professora não nos tem só a nós, tem mais colegas e muitas outras turmas... Então se víssemos que

demorava muito a responder por aqui, ou algo do gênero, nós sabíamos que podíamos tentar por outro meio de comunicação... e isso acabava por facilitar que nós conseguíssemos obter as respostas que precisávamos.

**Inv – Por curiosidade, todas vós têm o *Teams* instalado no telemóvel?**

A2 - Sim.

A3 - Sim.

A4 - Sim.

A5 - Sim.

A6 - Sim.

A7 - Sim.

A8 - Sim.

**Inv – E o *WhatsApp*, toda a gente utiliza?**

A1 - Sim.

A2 - Sim.

A3 - Sim.

A4 - Sim.

A5 - Sim.

A7 - Sim.

A8 - Sim.

**Inv – E... digam-me uma coisa, vocês na comunicação digital com os professores, vocês costumam utilizar *emojis*? Os bonequinhos?**

A8 - Às vezes.

A5 - Às vezes.

A3 - Às vezes.

A4 - Às vezes.

A8 - Depende dos professores...

A7 - Depende dos professores e da pessoa que tivermos a abordar, eu acho.

A5 - Sim.

**Inv – Então e utilizam em que situações? Contem-me lá!**

A7 - Quando estamos assim mais descontraídos, numa mais de brincadeira, entre aspas.

**Inv – ... Mais, mais contributos... quem dá?**

A8 - Quando é para mandar beijinhos... [riso]

A4 - Ya! Os beijinhos é sempre um bonequinho.

A7 - [riso] Concordo.

**Inv – E isso é tanto quando utilizam o *Teams* como quando utilizam o *WhatsApp*?**

A8 - Sim.

A3 - Sim.

A2 - Sim.

A5 - Sim

A4 - Sim.

**Inv – Então, portanto, só utilizam nessa situação? Para mandar os beijinhos?**

A8 - Posso mandar a linguagem do “fiche”, ou... sei lá...

A5 - Ou... quando estamos a agradecer alguma coisa, às vezes meto lá um *emojizinho* a sorrir.

**Inv – E o que vocês acham sobre o uso dos *emojis*? Qual a vossa opinião?**

[impercetível]

**A8** - Exato, torna a conversa mais interessante. Assim de “não tanto desprezo”.

**A4** - Deixa de ser tão pesada!

**A8** - Sim.

**A7** - Sim, mas lá está! Claro que também depende do contexto... como eu tava a dizer, de com quem utilizamos.

**A4** - Sim, sim, obviamente.

**A7** - Mas eu acho que quando usamos nós temos isso sempre em conta...

**Inv** – **As restantes alunas... qual a vossa opinião sobre o uso dos *emojis*?**

**A1** - Eu acho que expressa um bocadinho aquilo que a gente não consegue mostrar, porque não nos estamos a ver.

**Inv** – **Ok...**

**A2** - Exato. Eu acabo por concordar.

**A3** - Eu também.

**Inv** – **Então... e qual é a vossa opinião sobre o uso dos *emojis* por parte dos professores? Contem-me lá!**

**A8** - Deixa-nos mais à vontade...

**A4** - Olha, se calhar...

**A7** - Sim...

**A8** - Exato.

**A5** - Eu acho que nos aproxima mais do professor, porque fico mais descontraída e dá para ter uma conversa mais fluída.

**A6** - Sim.

**A4** - Exato. Dá-nos uma... transmite-nos também um bocadinho de divertimento e calma... podemos estar relaxados. Nós sabemos sempre quando devemos mandar *emojis* ou não, não é? Como elas estavam a dizer, depende da situação e do tema da conversa... mas transmite assim um bocadinho de brincadeira e de relaxamento.

**A7** - Eu concordo.

**Inv** – **Então e vocês alguma vez sentiram-se surpreendidas por os professores utilizarem *emojis*?**

**A2** - Sim. [riso]

**A7** - Confesso que sim.

**A5** - No início. [riso]

**Inv** – **Então... “confesso que sim”, contem-me lá! [riso]**

**A7** - Tal como referiram, no início... fiquei um pouco surpreendida, não estava à espera, mas assim que os professores começaram a fazer eu senti um grande alívio porque... transmite uma paz totalmente diferente. Foi... foi bom! Eu acho que foi bom para todos porque eu acho que sentimos que... que realmente, ok... está bem que estávamos ali para trabalhar, mas para além de trabalhar nós conseguimos descontrair também... E acabávamos, no meu caso eu sentia que acabávamos por fazer as coisas de uma forma muito mais tranquila... muito mais pacífica.

**Inv** – **E vocês aperceberam-se do uso dos *emojis* por parte dos professores durante ou período de ensino à distância ou já tinham conhecimento, já tinha acontecido antes?**

**A7** - Com alguns professores já tinha acontecido antes porque já tínhamos grupo no *WhatsApp* e trocávamos alguns *links*, algumas mensagens...

**Inv** – **Meninas do 2º ano, e vocês?**

**A3** - Foi mais durante a quarentena.... e então fiquei um bocado surpreendida porque nunca me tinha acontecido.

[silêncio]

**Inv – ... Mais opiniões sobre o uso dos *emojis* por parte dos professores?**

[silêncio]

**Inv – Então e os professores nunca utilizaram os *emojis*... não propriamente para dizer “olá”, mas para ralar um bocadinho ou para chamar a atenção? Já vos aconteceu isso?**

**A4** - Não, isso não.

**A2** - Já.

**A8** - Não.

**A5** - Comigo não.

**Inv – Ok... mais alguma situação que queiram partilhar comigo neste âmbito?**

**A7** - Acho que não, professora.

**A5** - Ah! Eles punham um “gostozinho” só para mostrar que “viu”, pronto...

**Inv – Ah! Ok. Estás a falar na sinalização utilizada no... por exemplo, no *Teams*?**

**A5** - Sim.

**Inv – Ok... Meninas muito obrigada pela vossa participação, está bem?**

**A7** - Ora essa, professora.

**A8** - De nada.

**A3** - Sim.

**A2** - O prazer foi todo meu.

**A5** - Ok.

**Inv – Muito obrigada! Beijinho!**

**A8** - Obrigada, igualmente.

**A6** - De nada.

**A4** - Beijinho, stora!

**A1** - Xau!

**A7** - Beijinho, stora!

## APÊNDICE 13: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

### Declaração de Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_º ano do Curso Profissional de Animador Sociocultural, declaro que autorizo o/a meu/minha educando(a) a participar numa entrevista em grupo, no âmbito de uma dissertação de mestrado que subjaz ao estudo do ensino à distância na EPTN, da autoria da prof. Ana Carla Ferreira.

Esta entrevista será oportunamente calendarizada, consiste numa participação voluntária e todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

O/A aluno(a)

\_\_\_\_\_

O/A Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

Torres Novas, \_\_\_\_\_ de abril de 2021

-----

APÊNDICE 14: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - DP

<b>Grelha de Análise de Conteúdo</b>
<b>Diretora Pedagógica</b>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO (SIGNIFICATIVAS DE ANÁLISE)	UNIDADES DE OCORRÊNCIAS / IDEIAS CHAVE
<b>1. Identificação e caracterização de práticas de mediação digital na EPTN</b>	1.1. Identificação e caracterização de eventuais práticas de mediação sociopedagógica no ensino à distância.	<p><i>“(...) tivemos a sorte neste ano já estávamos a implementar a utilização do Microsoft e foi por essa via, através do Teams da Microsoft.”</i></p> <p><i>“(...) a relação empática que se cria com o ensino presencial com o ensino à distância é um bocadinho mais complexa, ah, o meu sentir é se fosse uma turma, se eu no início deste ano letivo entrasse no ensino à distância sem ter ainda um elo de ligação com a turma a minha opinião pessoal, e é a professora Eunice e a cidadã Eunice, a minha percepção é que ia ser muito complicado, porque ainda não temos uma relação com os alunos...”</i></p> <p><i>“No timing em que foi e atendendo a que já haviam elos e um grau de conhecimento <u>mais profundo</u> em termos da personalidade e do perfil de cada aluno, portanto, foi</i></p>	Plataforma digital oficialmente adotada.

	<p>1.1 Identificação e caracterização de eventuais práticas de mediação sociopedagógica no ensino à distância.</p>	<p><i>mais fácil conseguir identificar alguns focos e contornar alguns problemas... Pronto, na minha experiência pessoal, portanto, eu estava sempre em sessão síncrona mesmo que fosse uma aula assíncrona, portanto estava sempre disponível, fazia sempre a chamada e tentava perceber as dinâmicas e o sentido emocional dos alunos, (...)"</i></p> <p><i>Eu era professora de um desses alunos e cheguei fazer o tradicional telefonema, portanto, partilhei informação, ele conseguiu aceder a essa informação, e depois o telefone continua a ser também uma estratégia, portanto... Para além do e-mail tive uma aluna que no início não tinha computador e fazia os trabalhos à mão, tirava fotografia e mandava-me fotografia do trabalho, ah... sei que houve vários colegas que efetivamente o WhatsApp, o Messenger... eram as formas alternativas de dialogar com alguns alunos, portanto, são processos complementares e quando não se consegue por outra via, todas as vias são válidas para atingir o resultado pretendido... também foi feito por várias pessoas, em vários contextos".</i></p>	<p>Fator de proximidade durante o ensino à distância: conhecimento do perfil de cada aluno que potencia a empatia.</p> <p>Acompanhamento sociopedagógico dos alunos.</p> <p>Alternativas digitais no ensino à distância.</p>
		<p><i>(...) quando tivemos a indicação que íamos para confinamento, para isolamento, procuramos através dos diretores de turma, ou de alguns professores que estavam com as turmas, fazer o levantamento dos problemas tecnológicos dos alunos, para garantirmos na medida do possível alguma operacionalização e implementação do ensino à distância e a partir de</i></p>	<p>Levantamento dos recursos</p>

	<p>1.2. Compreensão das desigualdades socioeconómicas entre os discentes.</p>	<p><i>segunda-feira, em teletrabalho, pronto, e através do ensino à distância, conseguirmos assegurar o normal funcionamento das atividades letivas.”</i></p> <p><i>“(…) as soluções passaram pela cedência de todos os portáteis da escola aos alunos... ah, a parceria com a Câmara Municipal de Torres Novas que facultou também 25 portáteis à escola, que, colocamos à disposição dos alunos assim como ... ah, alguma banda larga (...)”</i></p> <p><i>“(…) foi uma adaptação, uma busca de respostas e uma clarificação dia-a-dia... agravado pelo facto de também termos o financiamento POCH, o que levantava aqui algumas questões técnicas relativamente à elegibilidade de horas, à gestão das horas dos alunos, (...)”</i></p> <p><i>“Ainda num primeiro momento foi a constatação de que muitos alunos apesar de terem telemóveis, muito bons, não tinham computadores e condições tecnológicas para poderem avançar com o acompanhamento das atividades letivas e execução dos trabalhos, portanto, e daí a busca de soluções nesse sentido”</i>.</p>	<p>tecnológicos dos alunos.</p> <p>Soluções: cedência dos computadores da escola e outros recursos tecnológicos cedidos por uma entidade parceira.</p> <p>Acréscimo de dificuldades de adaptação devido à incerteza de elegibilidade das horas no E@D (financiamento que permite o pagamento de subsidio de alimentação, caso os alunos não faltem às atividades letivas).</p> <p>Cenários tecnológicos dispares. Casos de ausência de internet para aceder às aulas síncronas.</p>
--	---	--	---

		<p><i>“É óbvio que tínhamos alunos que não tinham acesso, estou-me a lembrar de alguns alunos institucionalizados, onde o, ah... onde se encontra a instituição não tinha acesso à internet. Portanto, era além da questão tecnológica dos computadores que, portanto nós disponibilizamos para ceder temporariamente para os nossos alunos, para os alunos da escola realizarem os trabalhos, mas depois havia outro constrangimento que era a acessibilidade à rede. E não havia essa acessibilidade e aí a única solução foi através de e-mails... ah, e a partilha de informação”.</i></p>	Solução: troca de <i>e-mails</i> .
	<p>1.3 Comparação dos dois períodos de ensino à distância</p>	<p><i>Este ano, na sequência das aprendizagens efetuadas no ano letivo anterior, está a ser mais fácil agilizar procedimentos internos e potenciar, como docente e diretora, os meios tecnológicos existentes.</i></p> <p><i>Como ponto crítico de ambos os confinamentos realço a dificuldade de planear com eficácia por não termos o controlo dos processos, em particular no caso dos estágios curriculares que envolvem muitos parceiros (agora ainda mais difícil devido às novas vagas e subsequente incerteza associada à evolução pandémica e às novas variantes do vírus, por parte dos alunos, encarregados de educação e parceiros de formação).</i></p> <p><i>Os contactos com alunos e encarregados de educação</i></p>	<p>Maior facilidade de adaptação, como docente e diretora pedagógica.</p> <p>Mantém-se a dificuldade de planeamento dada a imprevisibilidade da situação pandémica e a necessidade de realização mde estágios</p>

		<p><i>estão globalmente mais facilitados, mas subsistem muitos constrangimentos devido ao perfil de competências digitais de muitos encarregados de educação.</i></p> <p><i>Considero que globalmente estamos todos mais preparados para o E@D mas, também, psicologicamente mais afetados pelo isolamento social e pelas complexas rotinas familiares e profissionais que exigem uma permanente adaptabilidade o que, nalguns casos mais complexos, pode ser fator de desgaste e condicionar a qualidade de vida e o seu bem-estar emocional de membros da equipa.”</i></p>	<p>curriculares.</p> <p>Contactos globalmente facilitados mas mantém-se constrangimentos face à iliteracia digital de vários E.E.</p> <p>Comparativamente, uma equipa mais preparada mas também mais afetada e em múltiplas funções, familiares e profissionais, no E@D.</p> <p>Preocupação pelo desgaste emocional da equipa.</p>
--	--	--	--

APÊNDICE 15: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - OETs E PROFESSORES

<b>Grelha de Análise de Conteúdo</b>
<b>OET'S e Professores</b>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	DOCENTES	UNIDADES DE SENTIDO (SIGNIFICATIVAS DE ANÁLISE)	UNIDADES DE OCORRÊNCIAS / IDEIAS CHAVE
<b>1. Caracterização do ensino na EPTN e da diversidade sociocultural dos seus alunos</b>	1.1 Caracterização da docência na EPTN	OET's	<p><i>“(...) tem uma importância vital na estrutura da escola, porque é uma chefia intermédia e como tal tem um papel tríplice, ou seja, ah... tem um papel fundamental na relação com os alunos da turma, na relação com os pais e encarregados de educação, e na relação com os restantes professores, quer do conselho de turma, quer da escola em geral. (...) tem um papel que vai muito para além da execução de funções meramente burocráticas e administrativas. (...) é um guia (...) é um gestor de emoções, é... ele está sempre na linha da frente (...) quando é necessário resolver algum problema de e com os alunos, eu acho que é um excelente braço direito dos próprios encarregados de educação que muitas vezes perdem o fio à meada (...) sim é uma tarefa de todos os professores, mas sim, é uma tarefa [sorriso] sobretudo que recai sobre o orientador educativo de turma.” (P1)</i></p>	<p><u>Interpretação das funções do OET:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiplicidade de funções</li> <li>- Guia</li> <li>- Gestor de emoções</li> </ul>

			<p><i>(...) a ligação mais, mais próxima, que não mesmo mais próxima entre a escola... portanto, os alunos e os encarregados de educação. É através de nós que eles acabam por... por... por questionar, por tirar dúvidas, por perguntar (...) é esse também o nosso papel, o elo de ligação entre a escola e eles.” (P2)</i></p> <p><i>“(...) vou falar do caso que eu conheço, que é o caso desta escola... e que eu acho que tem especificidades muito particulares. (...) quando iniciei em 2004 (...) apercebi-me que o acompanhamento do diretor de turma, realmente é muito diferente daquele que eu tinha quando andava na escola. Portanto, é um acompanhamento muito personalizado, muito direcionado. (...) o contacto com os encarregados de educação, temos de tudo, temos encarregados de educação que são muito presentes, que se apoiam muito em nós, com quem nós temos uma relação muito aberta... Também tenho algumas pessoas que ainda hoje continuam a mandar-me mensagens, e se me virem na rua cumprimentarem-me com muito carinho... ah, e também... falam um bocadinho sobre o facto deste apoio ter sido a diferença (...) mas também tenho pais que devido à sua vida e às suas dinâmicas... não são tão presentes, ah, às vezes tenho um ou outro que nunca vi, que contacto por carta, por e-mail, mas que não, nunca foi à escola... ah, mas realmente o diretor de turma aqui faz aquele apoio muito muito específico e às vezes muito para além do seu horário de trabalho, portanto, às vezes acontece-me... tento que isto não aconteça muito mas agora com isto do ensino à distância tem acontecido com alguma</i></p>	<p>- Mediador</p> <p>- Braço direito dos E.E.</p> <p>- Elo de ligação entre a escola, os alunos e os E.E.</p> <p><u>Particularidades das funções do OET na EPTN:</u></p> <p>- Acompanhamento</p>
--	--	--	--	--

			<p><i>frequência... (...) há aqui um acompanhamento quase diário. Depois muitas vezes também os alunos se apoiam em nós, e nós às vezes até sabemos coisas que não havia necessidade de as sabermos [sorriso], mas que os alunos nos confiam e às vezes os pais nos confiam (...).” (P3)</i></p> <p><i>“É um trabalho adicional que, digamos, o formador normal, ou o professor normal, ou o mais habitual, não tem, apesar de hoje em dia o estatuto do professor subentender todo o... todo um conjunto de tarefas e de competências que vão além de dar pura e simplesmente aulas. (...) apesar de não ter tido esse papel... tenho conhecimento do que estes outros professores fazem,(...) que é brutal... e a única coisa que tenho feito é dar apoio no sentido de orientações de estágio, orientações de projetos de aptidão profissional, das denominadas PAP’s (...).” (P5)</i></p>	<p>personalizado.</p> <p><u>Interpretação das funções do OET:</u></p> <p>Proximidade com os alunos e E.E.</p> <p>Acompanhamento diário</p>
	Professores		<p><i>“(...) Dou o meu número de telefone, caso precisem de alguma coisa (...) No início do ano eu faço sempre isso (...) as professoras que estão lá hoje ainda e com quem eu me dou bem não foram só minhas professoras, foram também minhas amigas. (...) são esses que ficam! (...) eu tirei o curso que tirei graças a uma professora que eu tive (...)” (P6)</i></p> <p><i>“Eu sempre tento criar proximidade com os alunos, mas atenção quando se fala de proximidade, o meu conceito de proximidade não (...) não significa confiança [sorriso]. Eles sentirem que eu estou próxima deles e que eu os entendo não significa que eu concorde com eles ou que ache as atitudes deles corretas (...).”</i></p>	<p><u>Visão das funções do OET:</u></p> <p>Necessidade de trabalho em equipa</p>

			(P7)	<p><u>Visão de funções na docência</u></p> <p>- Familiaridade e conhecimento do ensino profissional</p> <p>- Relação de amizade /proximidade com os discentes</p>
	1.2 Perfil dos discentes no acesso às tecnologias: cenários de desigualdades sociais	OET's	<p><i>“Não tens meios de comunicação... ah, novas tecnologias ao teu dispor, tens dificuldades em utilizá-las. E normalmente esses miúdos que não têm e que têm dificuldades em utilizá-las são também miúdos que de alguma forma vêm de famílias precárias e alguns deles com dificuldades de aprendizagem (...)” (P1)</i></p> <p><i>“(...) interessante porque são miúdos que em termos de telemóvel, em termos de redes sociais, são “prós”, são muito, muito, muito [riso]... Portanto, conhecem tudo em termos de</i></p>	<p><u>Perfil do aluno com dificuldade no uso das TIC:</u></p> <p>- Sem equipamentos tecnológicos (e experiência de</p>

			<p><i>jogos, e portanto... até acho que para jogar eles precisavam de saber, mas não... E depois há esta vertente, realmente, de Office que eu fiquei assim surpreendida... (...) com iphones e com com redes sociais e com tanta coisa... e depois têm esta dificuldade nas TIC?“( P2)</i></p> <p><i>“Sim, dá perfeitamente para denotar... sim. Não só na utilização da plataforma como depois na própria utilização de outros... de outros softwares (...) estão num mundo com tanta oferta que acabam por não ter também... as skills e os conhecimentos que poderiam ter se abrissem um bocadinho os horizontes. (...) Se o aluno já for com alguma resiliência, com alguma força de vontade, ele vai-se tentar superar apesar das dificuldades (...)” (P4)</i></p>	<p>utilização)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias precárias (meios socioeconómicos desfavorecidos)</li> <li>- Detentores de dificuldades de aprendizagem</li> <li>- Ativos nas redes sociais, mas com dificuldades na utilização das TIC, particularmente do <i>Office</i>.</li> <li>- subjetivo, consoante a capacidade de resiliência</li> </ul>
--	--	--	--	---

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência <i>skills</i>/conhecimentos</li> <li>- Falta de motivação e curiosidade</li> </ul>
		Professores	<p>“(…) se eles presencialmente já exibiam todas essas lacunas e limitações que falei, falta de método, não sabem estudar, não sabem trabalhar, não sabem organizar... em casa, (...) on-line e cumprir prazos e etc, também não foi conseguida (...) há mais coisas a distrair em casa do que propriamente na sala de aula, porque na sala de aula eu estou lá a chatear, a questão da não obrigatoriedade de ligar a câmara... pronto, isso leva a essas limitações.” (P5)</p> <p>“(…) o ensino à distância e a questão de eles usarem os computadores e terem aptidão para as TIC ou não, eu acho que hoje em dia eles têm muito mais aptidão do que nós temos, ou do que nós tínhamos na altura deles(...) agora o que acontece (...) alunos que são tímidos nas aulas e que não querem fazer certas coisas, mostram que afinal são bons a fazer isto ou são bons a fazer aquilo! (...) lá está a timidez, eles estão do lado de lá do comp... do ecrã e não têm, a gente não os está a ver e então têm muito mais à vontade para fazer alguma coisa (...) mas não sei até que ponto não entre um pai a ajudar, ou um irmão, ou um primo...” (P6)</p> <p>“A falta de autoconfiança juntamente com a curiosidade é fatal</p>	<p><u>Perfil do aluno com dificuldade no uso das TIC:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidade das dificuldades evidenciadas no ensino presencial</li> <li>- Não obrigatoriedade de ligar a câmara dificulta o E@D</li> <li>- Na generalidade têm</li> </ul>

			<p><i>porque se eu tiver curiosidade eu vou à procura e mesmo que não tenha muita confiança se vou conseguindo e eu vou andando, ok? (...) E os alunos que têm mais facilidade com TIC são esses que têm a curiosidade, que têm a autoestima e que acabam por pensar que aquilo lhes pode levar a algum lugar mesmo não sabendo qual é, pronto.” (P7)</i></p>	<p>aptidão para o uso das TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior à vontade no E@D</li> <li>- Eventual apoio familiar em E@D</li> <li>- Falta de autoconfiança</li> <li>- Falta de autoestima</li> <li>- Fraca curiosidade</li> </ul>
<p><b>2. Identificação e caracterização das práticas digitais em E@D</b></p>	<p>2.1 Identificação das práticas digitais adotadas com os discentes</p>		<p><i>“(...) vamos falando, eu vou... pronto, colocando também mensagens sobre o trabalho deles... sobre aquilo que eles têm em atraso... reforçar algumas coisas que têm por entregar...” (P2)</i></p> <p><i>“Tinha muito receio de dar o meu número de telefone mas... isto hoje em dia, e pronto lá está, como eles precisam e é (...) o contacto e o apoio que eles depositam em nós, acabei por ceder e criar então o WhatsApp...” (P2)</i></p>	<p><u>Avaliação dos canais de comunicação adotados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Meio de comunicação e de controlo da avaliação curricular</li> <li>- Situações de canais alternativos criados devido ao período de</li> </ul>

			<p>“(…) não o WhatsApp, nunca utilizei porque tu supostamente disponibilizas o teu número de telemóvel e por isso eu nunca utilizei... (..) O Messenger eu acho que é um bocadinho menos invasivo, pronto... toda a gente tem o Messenger (...) a primeira coisa que eu faço quando tenho uma direção de turma é criar um grupo de Messenger... (..) portanto, isto já foi muito antes do ensino à distância.” <b>(P3)</b></p> <p>“(...) ao adotarmos a plataforma Teams e ao querermos que os alunos correspondam às... ao que lhes é pedido, e à sua responsabilização, eu sempre usei o Teams e não abri qualquer outro grupo. (...) apesar de nunca ter criado não vou dizer que por vezes o WhatsApp não pode ajudar, realmente porque eles estão muito mais ligados a essas redes sociais.” <b>(P4)</b></p>	<p>E@D</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O fator da partilha do contacto telefónico é ponderado no recurso ao WhatsApp</li> <li>- Utilização prática e rápida do Messenger</li> <li>- Situações de canais alternativos já anteriores ao período de E@D</li> <li>- Situações de ausência de recurso a canais alternativos, como forma de responsabilização e estímulo ao uso da plataforma digital adotada.</li> </ul>
	2.2 Dificuldades	OET's		

	evidenciadas no E@D		<p><i>“(...) as dificuldades também estão muito associadas aos contextos socioeconômicos e familiares que envolvem os alunos. E depois, a terceira que acaba por ser um bocadinho uma consequência das outras, que é a dificuldade de acesso às novas tecnologias“ (P1)</i></p> <p><i>“(...) nós como OET's estávamos habituados a ter... a ter um horário, portanto, nós continuamos a ter mas mais virtualmente, não é? Tínhamos um horário em que eles se podiam deslocar à escola (...) era possível haver um contacto visual, mais próximo.” (P2)</i></p> <p><i>“(...) uma vez que de vez em quando o Primeiro Ministro fala à hora de jantar, de vez em quando há uma notícia que eles veem, isto alterou-se tudo, quer dizer, ou seja, eu às vezes dou por mim às 10 da noite a responder a um aluno (...) eu não sei se tem haver connosco, com a nossa disponibilidade, (...) eu enquanto mãe, os meus filhos nunca tiveram este tipo de resposta, ou seja, os professores marcam e eu estou lá! (P3)</i></p> <p><i>“(...) quando não havia uma resposta, seja por mail mas principalmente por telefone. Muitas vezes ligava e dependendo das situações obviamente... quando havia situações em que os próprios encarregados de educação sabiam... que os alunos, os educandos, não estavam a cumprir, eles próprios deveriam atender os telefones e às vezes não o faziam.” (P4)</i></p>	<p><u>Dificuldades no E@D:</u></p> <p>Diferentes contextos socioeconômicos dos alunos</p> <p>Dificuldades no tecnológicas</p> <p>Ausência de contacto presencial definido no horário de atendimento aos E.E.</p> <p>- Ausência de horário laboral no E@D</p>
--	---------------------	--	--	--

				- Dificuldade no contacto com os E.E.
		Professores	<p><i>“(...) a pouca preparação que as famílias têm para fazer um acompanhamento destes alunos, nos seus lares.(...) as famílias não estão preparadas porque os pais não tiveram tempo nem têm anos escolares, nem a preocupação, não estão preparados para isso, para dar este apoio que se quer atualizado para a transmissão de conhecimentos (...) desigualdade no acesso à informação e sobretudo depois ao trabalho e ao método necessário para que os alunos desenvolvam efetivas competências.(...) não é só o acesso ao próprio computador, é depois saber trabalhar com ele e esta falta de métodos que depois não existe (...) há 2 pormenores que têm de ser vistos em termos de, nestes aspetos, que é o tempo e a forma com que os alunos passam a a trabalhar nas tarefas que são distribuídas pelos professores (...) E a outra é os próprios currículos dos cursos. (...) os referenciais de formação em muitos casos estão desatualizados... e a formação que os professores têm para trabalhar on-line, apesar de ter melhorado muito (...)” (P5)</i></p> <p><i>“(...) eu leciono uma disciplina que é um bocado difícil de lecionar à distância, não é? É uma disciplina muito prática (...) Primeiro porque... os alunos não têm assim tanto interesse por esta disciplina (...) depois, também não há meios para eles (...) eu sou um bocadinho à moda antiga, vou muito aos livros (...) essa</i></p>	<p><u>Dificuldades no E@D:</u></p> <p>Lacunas do ponto de vista, social, cultural e económico: desigualdade das famílias no acesso à educação</p> <p>Ausência de literacia digital e de métodos de trabalho por parte dos alunos (não só possuir equipamentos tecnológicos)</p> <p>Necessidade de reformulação de tarefas (atendendo ao horário</p>

		<p><i>parte falta muito porque eles não têm a maior parte dos livros, depois tenho de estar a digitalizar, é muito complicado, é muito complicado... Depois a maior parte deles também não lê (...) utilizávamos as atividades da escola para por em prática aquilo que aprendíamos nas aulas, não é?... ah e agora isso não existe. Ou nos dá para nós fazermos com eles, como por exemplo o Sarau, as festas do Natal, as festas do Halloween, todas essas coisas, eles ficam muito mais entusiasmados porque é uma coisa que eles estão a fazer para eles ou para quem eles conhecem, não é?.”(P6)</i></p> <p><i>“Eles aparecem mais ou menos nas aulas. Acontece que alguns não fazem trabalhos mas isso é falta de autonomia individual, (...) uma das coisas que eu faço é perguntar se eles estão bem, porque eu acho que... nós nos dedicamos mais quando sentimos que há uma espécie de preocupação genuína connosco e há. Há, porque eu gosto dos miúdos.(...) também facilita ter 2 filhos que estão nestas idades (...) se eu tivesse no lugar deles com 16 anos como é que eu me sentiria se tivesse um professor que está a debitar ou a cobrar... ou constantemente a dizer “vocês não fazem!”. Eu tento sempre ser positiva (...) eles não fazem, coitados, porque eu acho que tem a haver com o apoio que nós temos em casa e essas coisas todas.” (P7)</i></p>	<p>dos alunos e professores)</p> <p>Necessidade de atualização dos referenciais da formação (cursos profissionais) e da formação dos professores para o ensino on-line</p> <p>Dificuldades acrescidas na lecionação de disciplinas significativamente práticas</p> <p>Pouco interesse dos</p>
--	--	--	---

			<p>alunos no E@D</p> <p>Ausência de recursos materiais</p> <p>Difícil adaptação dos conteúdos curriculares ao E@D</p> <p><u>(Dificuldades no E@D:)</u></p> <p>Ausência das atividades (e festividades) da escola</p> <p>Falta de entusiasmo dos discentes face às limitações letivas (práticas)</p>
--	--	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assiduidade, mas falta de autonomia</li> <li>- A importância da empatia no trabalho do professor</li> <li>- Preocupação com os discentes</li> <li>- Parentalidade dos docentes: facilidade de compreensão dos discentes</li> <li>- Falta de apoio aos alunos nos agregados familiares</li> </ul>
2.3 Caracterização dos contactos com os E.E.	OET's	<p><i>“O Teams, o WhatsApp, telemóvel, o e-mail e o contacto telefónico.” (P1)</i></p> <p><i>“(…) acabamos por criar um email para todos os encarregados de educação, acabei por criar um grupo aqui no hotmail. (...) (P2)</i></p> <p><i>“... e-mail e telefonemas, sim.”</i></p>	<p><u>Estratégias de comunicação adotadas com os E.E.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- criação de e-mail para os E.E.</li> </ul>

		<p>“(...) é assim o contacto é maioritariamente... tem sido derivado às avaliações, ao desempenho dos alunos, à assiduidade, muitas vezes também relacionado com isso, seja ela por falta de assiduidade prolongada ou pontual... e efetivamente para dar aqui um feedback aos pais, para da melhor forma podermos agir em conformidade e principalmente em equipa... para que às vezes os alunos tenham alguma continuidade no seu processo, não havendo nem falta de assiduidade nem desmotivação quando não estão a atingir os objetivos.” <b>(P4)</b></p> <p>(...) muitos pais não têm, ah... desconfiam destas tecnologias e às vezes quando eu quero marcar uma sessão síncrona “Ah, então por videoconferência, nós agendamos”... “Ah, professora então não é preciso, eu mando um e-mail!”, ou seja, parece que dantes o acompanhamento presencial que era coisa mais formal... tinha muitos (...)” <b>(P3)</b></p>	<p><u>Recurso aos meios de comunicação tradicionais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Telefonema</li> <li>- E-mail</li> <li>- Contactos com os E.E. devido às avaliações e situações de incumprimento.</li> <li>- Indisponibilidade dos pais para os contactos por videoconferência.</li> </ul>
2.4 Feedback por parte das famílias (E.E.)	OET's	<p>“(...) as principais queixas, vou-lhe chamar desta forma, que chegaram prendiam-se por um lado pela não existência, lá está, dos tais meios de comunicação, que dificultava a execução das tarefas (...) muitas vezes não tinham computador, ou se tinham</p>	<p><u>Feedback por parte dos E.E.:</u></p>

			<p><i>computadores não tinham internet, ou então se tinham internet e computadores eram partilhados (...) excesso de trabalho que os professores... enviavam para os alunos.” (P1)</i></p> <p><i>“(...) da parte dos miúdos, portanto, porque da parte dos encarregados de educação não tive muito feedback... porque penso que dada à idade deles... a autonomia que já é maior (...)” (P2)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- excesso de tarefas.</li> <li>- Dificuldades no acesso à internet.</li> <li>- ausência ou partilha de computadores nos agregados familiares.</li> <li>Menor contacto com os E.E. devido à idade e autonomia dos alunos.</li> </ul>
	<p>2.5 Feedback por parte dos alunos</p>		<p><i>“Não tive grandes queixas por parte dos encarregados de educação. Os alunos, obviamente, às vezes queixavam-se que era demasiado tempo à frente do computador, mas isso também era derivado não só do ensino à distância, como do próprio confinamento, não é?” (P4)</i></p> <p><i>“(...) não conseguiram gerir o tempo e (não) conseguiam responder à quantidade de trabalhos que recebiam. (...) por falta</i></p>	<p><u>Feedback por parte dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demasiado tempo com écrans.</li> </ul>

			<p><i>de tempo não foi possível colmatar ou minimizar essa impreparação de alguns professores,(...) ao sistema à distância, ah... e isso levou a que os alunos tivessem uma grande sobrecarga de trabalhos” (P5)</i></p> <p><i>“(...) tinham muitos trabalhos a muitas disciplinas” (P7)</i></p> <p><i>“(...) Mas há muitos alunos que têm irmãos em casa e que dividem o computador... depois os irmãos são mais pequenos e têm aulas e depois eles têm de apoiar os irmãos.” (P6)</i></p>	<p>(enquadramento do E@D no isolamento/ confinamento social devido à pandemia).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobrecarga de trabalhos</li> <li>- Dificuldades de gestão do tempo</li> <li>- Complexidade das rotinas familiares</li> <li>- Partilha de computadores</li> </ul>
2.6 Camparação dos 2		OET's	<p><i>“Não noto diferença. Os miúdos empenhados e interessados continuam o seu caminho nesse registo. Quanto aos EE, estão</i></p>	

	períodos de E@D	<p><i>sempre disponíveis para colaborar, sempre que seja necessário. No passado recente aconteceu exatamente da mesma forma: solícitos e empenhados”. (P1)</i></p> <p><i>“(…) este ano já estão a conseguir orientar melhor o seu trabalho, já se conseguem organizar melhor e não têm tido muitas tarefas em atraso. Em relação ao contacto com E.E. não tenho tido questões colocadas por eles.” (P2)</i></p> <p><i>“(…) variam em função do perfil de alunos. Assim, para alunos mais autónomos, que têm métodos e hábitos de trabalho e de estudo a passagem para este regime não trouxe grandes alterações (...) O problema maior reside nos alunos que já tinham algumas dificuldades em sala de aula e que por vezes precisavam do apoio mais individualizado do professor e/ou dos colegas (...) O contacto com os alunos é muito mais formal, pelo que se perdem alguns aspetos que na N/ escola sempre fizeram a diferença. (...) Ligo sempre a minha câmara no início e no final de cada aula, numa tentativa de me aproximar á turma. O contacto com o EE diminuiu (...) Provavelmente, já este ano, sendo o último destes alunos e deles ser esperado uma maior responsabilidade, iria notar-se uma menor presença dos EE nas reuniões (...) A comunicação com os EE tem sido semanal, através de email e em todos há referência da possibilidade de reunir por videoconferência ou presencialmente, se for mesmo necessário. Em termos de funções do OET, estas aumentaram em muito. Por exemplo, temos de organizar o horário semanalmente e enviar para os alunos e respetivos EE. É uma atividade que nos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sem diferenças (alunos, consoante o seu perfil e E.E. presentes)</li> <li>- Maior experiência dos alunos na gestão das tarefas/tempo</li> <li>- Menor feedback por parte dos E.E.</li> <li>- Continuação das dificuldades em função do perfil do aluno</li> <li>- Prejuízo da ausência da interação entre os</li> </ul>
--	-----------------	--	--

			<p><i>"tira" algum tempo e que antigamente não era necessária. Tenho muito mais trabalho, porque há necessidade de demonstrar tudo o que é feito, através de evidências, que obedecem à lógica do planejar, executar, confirmar, reformular, imprimir e arquivar. Portanto, sim, o regime E@D é muito mais trabalhoso." (P3)</i></p> <p><i>"Nos alunos, mais expeditos (...) para além disso, na sua maioria, melhoraram na organização e gestão do tempo. No que concerne aos EE, acho-os mais desligados. No ano passado estavam bastante presentes o que não noto este ano." (P4)</i></p>	<p>alunos (convivência entre os pares)</p> <p>- Contacto mais formal com os alunos</p> <p>- Diminuição do contacto com os E.E. (semanal, por e-mail) numa turma finalista</p> <p>- Continuação da indisponibilidade dos E.E. para reunir por videoconferência em E@D.</p> <p>- Aumento das tarefas burocráticas do OET</p> <p>- Alunos mais</p>
--	--	--	--	---

				expeditos
		Professores	<p><i>“No meu caso as dificuldades evidenciadas pelos alunos extremaram-se onde a distância e o facto de não ligarem as câmaras afetaram para pior o desenrolar das aulas. (...) os alunos que já eram fracos (...) os períodos de E@D serviram para aumentar tais limitações.” (P5)</i></p> <p><i>“(...) logo pela manhã os mais preguiçosos não aparecem nas aulas (...)”. (P6)</i></p> <p><i>“(...) tenho alunos que estão mais tranquilos, e que aumentaram o seu desempenho (...) Quanto às minhas funções laborais posso dizer ganhei o ritmo diferente e mais metódico, ajudando-me a criar mais espaço para melhorar o meu trabalho”. (P7)</i></p>	<p>- Dificuldades acrescidas devido à não obrigatoriedade do uso das câmaras durante as aulas síncronas</p> <p>- Assiduidade nas aulas síncronas consoante o horário</p> <p>- Maior tranquilidade nos alunos</p> <p>- Benefícios da anterior experiência em E@D (docentes)</p>

<p><b>3. Compreensão do ponto de vista dos docentes sobre as práticas digitais</b></p>	<p>3.1 Visão dos docentes sobre o E@D</p>	<p><i>“(...) com o surgimento desta situação, os miúdos não podem estar isolados, não podem mesmo, e os encarregados de educação também não podem estar isolados (...) nós precisamos de demonstrar que estamos cá, que estamos vivos, que estamos sintonizados. E nesse caso os meios de comunicação, todos eles que já falamos, são realmente imprescindíveis.” (P1)</i></p> <p><i>“Tive miúdas que foram muito autónomas, ou seja, que correu muito bem e que gostaram do ensino à distância, mas que não foi uma grande maioria... (...) acho que são miúdas, pronto, apesar da idade, precisam de ter ali... ah... dizer o que deves fazer agora, o que é que vais fazer a seguir (...) Elas estão muito agarradas às redes sociais... (...) pode haver alguma falta de cuidado nas formatações dos textos ou na escrita em si (...) mas o domínio das tecnologias eu penso que elas têm (...).” (P2)</i></p> <p><i>“(...) a carga de trabalho aumentou brutalmente, mas isto também teve a ver com uma inexperiência (...) às vezes a mesma tarefa em contexto de ensino à distância tem às vezes uma complexidade que não tem em sala de aula. (...) Normalmente tínhamos sessões assíncronas, ou seja, havia muitas tarefas... e eles como não conheciam bem a plataforma, não trabalhavam com ela, tinham dificuldade em se organizar. (...) e eu acho que os pais compreenderam um bocadinho o esforço.” (P3)</i></p>	<p>Canais de comunicação alternativos: Imprescindíveis</p> <p>(enquadramento do E@D no isolamento/ confinamento social devido à pandemia).</p> <p>- Autonomia digital mas dificuldades de organização do trabalho.</p>
--	---	---	--

			- inexperiência dos professores e dos alunos no E@D)
	3.2 Aprendizagem digital com os	<i>“Eu utilizo também... o WhatsApp (...) não o tinha,(...) portanto... eu também evolui (...)... nem fui eu que criei... foi uma das</i>	<u>As potencialidades das</u>

	discentes		<p><i>miúdas (...)</i>” (P2)</p> <p>“(…) na altura nem tínhamos este programa, nenhum deles tinha competências para mexer no Teams... nós enquanto professores também recebemos o Teams no início desse ano letivo (...) eu tinha uma turma de informática e uma turma de turismo e muitas vezes os miúdos de informática ajudavam-me a mim e ao mesmo tempo ajudavam a turma de turismo.(...) “como é que eu ponho aqui uma tarefa, com este prazo?” e o miúdo, que por ser de informática tinha esta maior aptidão, ajudava-me. Portanto, eu também aprendi muito com eles.” (P3)</p>	<p>novas tecnologias no acompanhamento dos alunos:</p> <p>- Aprendizagem tecnológica com os nativos digitais.</p> <p>- Facilidade dos alunos consoante a área de formação</p>
<p><b>4. Identificação de eventuais práticas de mediação sociopedagógica em E@D</b></p>	4.1 Estratégias digitais adotadas	OET's	<p>“portanto, é a plataforma Teams que nós seguimos para fazermos em termos aulas síncronas ou através das assíncronas, lá está, com as tarefas... (...) O grupo que nós temos... já entraram mais docentes, nomeadamente os da área técnica que (...), têm mais horas... mais horas com a turma (...) porque acho que se houver aqui uma comunicação mais... mais forte entre todos (...) Facilita, porque ao ter o grupo... ah, portanto, permite transmitir a informação para todos de uma vez só, e depois também o WhatsApp individualmente permite-me falar de certos assuntos (...) individualmente sobre determinados assuntos que eu acho que não devo expor à turma, ao grupo. (P2)</p>	<p>O recurso ao WhatsApp e Messenger como ferramenta de comunicação com a turma, os alunos e com os professores</p>

			<p>“ (...) eu tenho um grupo com eles no Messenger, que é o meio mais fácil de articular (...) para além disso utilizo muito o Teams por mensagens individualizadas, pronto, quer por equipa, quer por mensagens individualizadas... e salvo exceções quase sempre a coisa tem sucesso. Às vezes também recorro ao e-mail.” (P3)</p>	
		Professores	<p>“ (...) para além da aplicação da plataforma Teams (...) se até a determinada altura eu utilizava o método expositivo... sempre utilizei vídeos, ah... powerpoints, anúncios, notícias, sites, ah, relatórios, ah, boas práticas ou elementos de boas práticas ou livros (...) agora tenho alternado, ou pelo menos no último confinamento (...), optei muito por fazer gravações de vídeo e disponibilizar sessões de resumo da matéria, disponibilizar aos alunos, portanto, vídeos gravados, comentados por mim (...) Depois claro que procurei saber o feedback. Soube que havia alunos que não se tinham dado ao trabalho de ver os vídeos (...) Continuamos a utilizar o e-mail, (...) houve sempre a necessidade da minha parte de procurar uniformizar... procedimentos, de contacto com o professor, por exemplo, esse contacto ser sempre feito em tempo de aula... e não às 4 ou 5 da manhã (...) Não cheguei ao WhatsApp (...) essa barreira de distância, não quis abdicar dela.” (P5)</p> <p>“(...) existe o grupo que nós temos no WhatsApp (...) a diretora de turma consegue através de lá... entrar em contacto com elas</p>	<p><u>Práticas adotadas no E@D:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformulação das práticas pedagógicas</li> <li>(acréscimo de atividades on-line de menor interação com o professor?)</li> <li>- Definição de horários de contacto com o professor</li> </ul>

			<p><i>e... porque é uma coisa que elas se calhar têm instalado nos telefones e tal... Então, está mais à mão do que o Teams (...) (P6)</i></p> <p><i>“ Eu uso o WhastsApp muito, tenho um grupo com eles no WhatsApp...(…) WhatsApp... sim, sim ,sim. Para eles é, para eles é porque sentem que é uma ferramenta que têm há mais tempo, sentem que é mais confiante. O Teams é imposto pela escola [sorriso], logo aí tem uma imposição, não é?” (P7)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recurso a um grupo no <i>WhatsApp</i> facilitando o contacto com a turma e o trabalho com a OE</li> <li>- Descentração do professor</li> <li>- Maior presença/ proximidade com a docente</li> <li>- Favorecimento do <i>WhatsApp</i> para o contacto com os alunos. <i>Teams</i> para aulas síncronas e entrega de</li> </ul>
--	--	--	--	--

				trabalhos.
				<u>Utilização da pictografia na comunicação com os alunos:</u>
4.2 Práticas de mediação digital: visão sobre o recurso à pictografia	OET's	<p><i>“(...) excelente forma de transmitir algumas informações sem estarmos necessariamente a recorrer a textos explicativos.(...) Às vezes uma imagem, como se costuma dizer, vale mais do que mil palavras e efetivamente poupa-nos imenso tempo.(...)”</i></p> <p><i>quando quero reforçar os alunos positivamente, quando os quero parabenizar (...) as situações em que se calhar tenho de ser um bocadinho mais séria, ... ah... não utilizo os emojis, não, não os utilizo porque prefiro falar diretamente (...) porque a interpretação do outro não tem de ser necessariamente igual à minha...” (P1)</i></p> <p><i>“(...) acho que reforça um bocado aquilo que sentimos... (...) Há emojis para tudo, há emojis que estando zangadas... eu ponho emojis quando estou zangada, assim como quando estou contente...(...) Eu acho que mesmo para a idade deles (...) utilizo acho que para chegar ao nível deles e à linguagem com eles, sim, acho que facilita.” (P2)</i></p> <p><i>“Opá, quase sempre quando eu digo um Olá ponho um “Olá” e um “sorriso” (...) Ah... no Teams, por exemplo, utilizo muito a “florzinha” (...) Opá, utilizo muito neste contexto e às quando tenho de chamar a atenção é do género “ainda não me enviaste isto, já te pedi várias vezes” e ponho assim um boneco mais zangado, aquele “mais vermelho” para eles perceberem que estou mais zangada...” (P3)</i></p>	<p>- Forma de transmissão de informação</p> <p>- Redução de tempo face à escrita</p> <p>- Significado atribuído; forma de parabenização e de reforço positivo</p> <p>- Interpretação subjetiva no uso dos emojis</p>	

			<p>“(…) para... criar um elo mais... mais... tentar uma proximidade com eles... uma vez que, pelo facto de estarmos remotamente... a ligação é muito mais fácil criar quando estamos presencialmente e... os emojis ajudam aí.(...) ajudam a que eles não nos vejam tão distantes... (...) às vezes ponho também aqueles gifts de que “vá, estamos quase a chegar à meta” e “não desistas” [riso], utilizo muitas vezes, muitas vezes!... Achei interessante quando no ano passado, em março, coloquei a primeira vez e eles ficaram... ah, admirados e contentes (...)” (P4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Substituição da escrita</li> <li>- Reflexo de emoções e de transmissão de sentimentos</li> <li>- Variedade na escolha (emojis e outros pictogramas)</li> <li>- Fator de promoção de proximidade com os alunos (devido à faixa etária)</li> <li>- Forma de chamada de atenção e reforço na</li> </ul>
--	--	--	---	---

				<p>transmissão do sentimento atribuído.</p> <p>- Criação de proximidade no E@D</p> <p>- Encorajamento e estímulo à motivação</p> <p>- Forma de interação alternativa</p>
		Professores	<p><i>“Normalmente é utilizado como reforço de uma determinada ideia... ah... quando quero, por exemplo, que eles trabalhem mais rápido e tal. Dependendo do aluno e da brincadeira que se consegue... a forma como nós conseguimos levar os alunos a fazer os trabalhos... esses emoticons, ou esses nomes que eles têm, esses smiles todos, etc... (...) Só com meia dúzia de alunos, mas sim é uma técnica que utilizo” (P5)</i></p> <p><i>“Uso para chegar mais ao coração deles! (...) quando eles às</i></p>	<p><u>Uso da pictografia na comunicação com os alunos:</u></p> <p>- Técnica de reforço de uma determinada ideia</p> <p>- Uso seletivo</p>

			<p>vezes falham, eles às vezes falham-me um bocado... então eu mando-lhes logo assim “então, como é que é?” e depois mando-lhes um bonequinho... assim com um ar muito desconfiado”. <b>(P6)</b></p> <p>“(…) com eles faço, já faço isso... mas eu por norma faço isso porque eu sinto que eles têm de perceber que eu sei o significado das coisas (...) É a tal, é a tal comunicação não direta de que estou mais próxima (...) porque eles à vezes põem lá coisas e eu ponho aquela boca [expressão facial de surpreendida] (...) e às vezes eles são queridos e quando põem uma coisa eu ponho um coração a dizer “muito bem”, pronto, “é por aí!” (...) muitas vezes muita gente fica assustada porque recebe um coração ou um beijo com um coração (...) Eu acho que é natural porque nós somos seres naturalmente amorosos e não estamos a dizer que estamos apaixonados ou qualquer coisa, e eu acho que às vezes o que falta nas pessoas é se calhar um bocadinho mais de amorosidade (...) E os miúdos que são tão carentes se sentirem que alguém os pode ver, pelo menos não é, acabam por, por... por nos ouvir melhor. É o que eu acho. até tipo a professora até pode ser divertida.” <b>(P7)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meio de transmissão de sentimentos/afeto</li> <li>- Exemplos do uso dos <i>emojis</i></li> <li>- Partilha de significado comum</li> <li>- Desmistificação do uso dos <i>emojis</i> (educação para os afetos?)</li> <li>- Reforço no apoio emocional dos alunos</li> </ul>
--	--	--	--	--

				- Empatia - Descentração do professor
--	--	--	--	--

APÊNDICE 16: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - FOCUS GROUP

<b>Grelha de Análise de Conteúdo</b>			
<i>Focus Group - 8 alunos da EPTN</i>			
CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO (SIGNIFICATIVAS DE ANÁLISE)	UNIDADES DE OCORRÊNCIAS / IDEIAS CHAVE
<p><b>1. Caracterização do ensino na EPTN e da diversidade sociocultural dos seus discentes</b></p>	<p>1.2 Perfil dos discentes no acesso às tecnologias: cenários de desigualdades sociais.</p>	<p><i>“Às vezes tinha de ligar a net da minha prima (...).” (A7)</i></p> <p><i>“(...) tive mesmo de arranjar forma de adquirir outro computador, onde eu pudesse assistir às aulas on-line e depois os trabalhos eu realizava através do meu. (...)” (A7)</i></p> <p><i>“O meu computador não aguentava o Teams! E ligava o microfone, sozinho! E era muito complicado... e então tinha de assistir via telemóvel. Eu tinha de estar sempre no telefone, o que implica um grande gasto de bateria e de dados móveis, porque às vezes a</i></p>	<p><u>Desigualdades socioeconómicas dos agregados familiares:</u></p> <p>Recursos económicos das famílias</p> <p>e níveis de literacia digital</p>

		<p><i>minha net também falhava e eu tinha de ligar os dados.” (A4)</i></p> <p><i>“(…) a escola disponibilizou computadores... e então não foi preciso outro tipo de ajuda material”. (A3)</i></p>	<p>Recurso aos computadores da escola</p>
<p><b>2. Identificação e caracterização das práticas digitais em E@D</b></p>	<p>2.3. Dificuldades evidenciadas no E@D</p>	<p><i>“o meu computador não aguentava de todo o Teams. Eu abria o Teams e ele ia logo abaixo. Ele ficava sem microfone às vezes, ele bloqueava, ele reiniciava sozinho.” (A7)</i></p> <p><i>“Eu acabei por ter de mudar de operadora porque a operadora PT a net ficava muito lenta e muitas vezes não funcionava.” (A2)</i></p> <p><i>“Às vezes na chamada o microfone simplesmente desaparecia, por exemplo, aconteceu nesta. Não me deixava ligar o microfone e tive de sair, tive de apagar a chamada e voltar a entrar pelo Teams.” (A4)</i></p>	<p><u>Dificuldades técnicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- face ao <i>software</i> dos computadores</li> <li>- Dificuldade no uso da plataforma <i>Teams</i></li> <li>- Fraca/instável rede de Internet</li> </ul> <p><u>Dificuldades de gestão do tempo</u></p>

		<p><i>“ Queria aceder às aulas e não me aparecia a chamada e eu tinha de ligar rapidamente a alguém da turma a pedir para me ligarem, para conseguir entrar. Também me aconteceu ter dificuldade na realização das atividades, porque houve uma altura que eram tantas atividades que eu já não sabia para onde me devia virar!” (A7)</i></p> <p><i>“ Na parte de entregar as tarefas às vezes aquilo não dava... e mandava por e-mail aos professores ou entregava depois.” (A5)</i></p> <p><i>“ (...) também o facto de se calhar também muitos não terem percebido alguma transmissão da matéria (...)” (A8)</i></p> <p><i>“Eu acho que das maiores dificuldades foi na parte social porque acabamos por nos afastar todos.” (A6)</i></p>	<p><u>(cumprimento das tarefas)</u></p> <p><u>Dificuldades de aprendizagem</u></p>
--	--	--	--

		<p><i>“(...) eu só falava com os meus colegas sobre alguma coisa da escola ou o que fosse preciso, ou assim, porque não fazíamos mais nada em casa, íamos falar o quê?” (A1)</i></p> <p><i>“(...) era como que, nos afastássemos todos de certa forma e o único assunto era escola, escola, escola...” (A7)</i></p> <p><i>“(...) o que custou mais foi o facto de nós na última, na nossa última semana... estarmos todos a dizer adeus e bom estágio... e mais não sei o quê... por, via on-line! Basicamente não estávamos uns com os outros, não... não é nada a mesma coisa.” (A4)</i></p>	<p><u>Sentimento de falta de interação social</u> (entre pares)</p>
	<p>2.5. <i>Feedback</i> por parte dos alunos</p>	<p><i>“(...) presencialmente é sempre mais, é sempre diferente, porque as pessoas vão... conseguindo dizer quais é que são as suas dúvidas. À distância já não é tanto. Acho que as pessoas se resguardam mais, parece que têm medo de falar.” (A8)</i></p>	<p><u>Apreço pelo ensino presencial</u></p> <p><u>Sentimento de falta de interação social</u></p>

		<p><i>“Muito trabalho, foi... foi tudo muito, basicamente, e ninguém estava preparado para isso, tanto nós como os professores (...) foi muita a adaptação que teve de existir.”</i> (A7)</p> <p><i>“Até nos habituarmos foi... complicado, mas acho que depois de ganharmos o ritmo e de conseguirmos adaptarmo-nos às coisas e às situações (...).”</i> (A7)</p>	<p>(com os professores)</p> <p><u>Exigência de uma forte capacidade de adaptação</u></p>
	<p>2.6. Comparação dos 2 períodos de E@D</p>	<p><i>“Acho que correu melhor agora, desta vez, do que na primeira vez em que tivemos aulas à distância... (...) desta vez acho que já estava tudo mais organizado.”</i> (A8)</p> <p><i>“(...) um bocado mais fácil neste confinamento... até porque como era o nosso primeiro ano nós não tínhamos tanta experiência mesmo com os professores. Não tínhamos tanto contacto.”</i> (A3)</p>	<p><u>Maior dificuldade na 1ª experiência on-line</u></p> <p><u>Dificuldade acrescida no caso dos alunos do 1º ano, durante o 1º período E@D, devido ao pouco contacto presencial com os professores.</u></p>

<p><b>3. Identificação de eventuais práticas de mediação sociopedagógica em E@D</b></p>	<p>4.1. Estratégias digitais adotadas</p>	<p><i>“Com os colegas, principalmente, foi começar a fazer mais chamadas de vídeo, pelo telefone, para continuar a comunicar. E com os professores era esclarecer mais as dúvidas e mandar mensagens (...)”.</i> (A5)</p> <p><i>“Eu às vezes utilizava o WhatsApp, ou quando os professores não viam as mensagens no Teams (...)”</i> (A5)</p> <p><i>“Pelas redes sociais... o WhatsApp, o Insta, até o Messenger às vezes... Foi dessa maneira que conseguimos comunicar uns com os outros. (...) Com os professores sempre comuniquei pelo Teams e às vezes pelo WhatsApp.”</i> (A4)</p> <p><i>“(...) outras vezes eu ligava mesmo aos professores pelo número pessoal.(...) mas era muito raro, claro. Era mais por Teams, WhatsApp...”</i> (A7)</p>	<p><u>Apreço pelo uso das redes sociais entre pares durante o período de E@D.</u></p> <p><u>Reforço dos canais alternativos de comunicação (entre pares e com os professores):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- WhatsApp</li> <li>- Instagram</li> <li>- Teams</li> <li>- Messenger</li> <li>- Contacto direto</li> </ul>
---	---	---	---

		<p><i>“(...) costumava ser muitas vezes o WhatsApp.... Porque a maior parte das vezes a professora mandava lá mensagens a perguntar se já tínhamos entregue os trabalhos, se havia algum trabalho ainda em falta, alguma das meninas se tivesse faltado se tinha acontecido alguma coisa.” (A2)</i></p> <p><i>“Sim. E talvez um pouco mais confiantes, também. Porque tínhamos sempre que... ok, podíamos mandar mensagem pelo Teams mas, por exemplo, a professora não nos tem só a nós, tem mais colegas e muitas outras turmas... Então se vissemos que demorava muito a responder por aqui, ou algo do género, nós sabíamos que podíamos tentar por outro meio de comunicação...” (A7)</i></p>	<p><u>Reforço dos canais alternativos de comunicação com os professores:</u></p> <p>fator potenciador de confiança nos discentes e maior acompanhamento nos períodos E@D.</p>
	<p>4.2 Práticas de mediação digital: visão sobre o recurso</p>	<p><i>“Quando é para mandar beijinhos...”. (A8)</i></p> <p><i>“Ya! Os beijinhos é sempre um bonequinho.” (A4)</i></p>	<p><u>Uso da pictografia: <i>Habitus</i> identitário dos jovens.</u></p>

	<p>à pictografia</p>	<p><i>“Ou... quando estamos a agradecer alguma coisa, às vezes meto lá um emojizinho a sorrir.” (A5)</i></p> <p><i>“Deixa de ser tão pesada!” (A4)</i></p> <p><i>“Foi mais durante a quarentena.... e então fiquei um bocado surpreendida porque nunca me tinha acontecido.” (A3)</i></p> <p><i>“Com alguns professores já tinha acontecido antes porque já tínhamos grupo no WhatsApp e trocávamos alguns links, algumas mensagens...” (A7)</i></p> <p><i>“Eu acho que expressa um bocadinho aquilo que a gente não consegue mostrar, porque não nos estamos a ver.” (A1)</i></p> <p><i>“Deixa-nos mais à vontade..” (A8)</i></p>	<p>Estratégia de aproximação cultural (entre diferentes gerações)</p>
--	----------------------	--	---

		<p><i>“Eu acho que nos aproxima mais do professor, porque fico mais descontraída e dá para ter uma conversa mais fluída.” (A5)</i></p> <p><i>“Exato, torna a conversa mais interessante. Assim de não tanto desprezo.” (A8)</i></p> <p><i>(...) Nós sabemos sempre quando devemos mandar emojis ou não, não é? Como elas estavam a dizer, depende da situação e do tema da conversa... mas transmite assim um bocadinho de brincadeira e de relaxamento. (A4)</i></p> <p><i>“Depende dos professores...” (A8)</i></p> <p><i>“Depende dos professores e da pessoa que tivermos a abordar, eu acho. (...) Quando estamos assim mais descontraídos, numa mais de brincadeira, entre aspas.” (A7)</i></p> <p><i>“Ah! Eles punham um “gostozinho” só para</i></p>	<p>Tentativa de colmatar o distanciamento físico/presencial.</p> <p>Apreço pelo uso dos <i>emojis</i> por parte dos professores.</p> <p>Uso da pictografia nas conversas desenvolvidas na própria plataforma</p>
--	--	--	--

		<p><i>mostrar que “viu”, pronto...” (A5)</i></p> <p><i>“Fiquei um pouco surpreendida, não estava à espera, mas assim que os professores começaram a fazer eu senti um grande alívio porque... transmite uma paz totalmente diferente. Foi... foi bom! Eu acho que foi bom para todos porque eu acho que sentimos que... que realmente, ok... está bem que estávamos ali para trabalhar, mas para além de trabalhar nós conseguimos descontrair também... E acabávamos, no meu caso eu sentia que acabávamos por fazer as coisas de uma forma muito mais tranquila... muito mais pacífica.” (A7)</i></p>	<p><i>Teams.</i></p> <p><u>Uso da pictografia:</u></p> <p>Maior sentimento de apoio e segurança, devido ao uso de emojis na comunicação com os professores durante o período E@D.</p>
--	--	---	---

APÊNDICE 17: GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - DIÁRIO DE CAMPO

<b>Grelha de Análise de Conteúdo</b>			
<b>Diário de Campo - EPTN</b>			
<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUB-CATEGORIAS</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO (SIGNIFICATIVAS DE ANÁLISE)</b>	<b>UNIDADES DE OCORRÊNCIAS / IDEIAS CHAVE</b>
<p><b>1. Caracterização do ensino na EPTN e da diversidade sociocultural dos seus discentes</b></p>	<p>1.2 Perfil dos discentes no acesso às tecnologias: cenários de desigualdades sociais.</p>	<p><i>“Os professores não entenderam o facto de alunos terem irmãos mais novos e pais a trabalhar. Não consegui assistir às aulas todas por ter de assistir às da minha irmã. Tinha de a ajudar.” (aluna, 2º ano)</i></p> <p><i>“Eu tive de ajudar as minhas irmãs. Não bastava a primeira quarentena, agora o segundo... Na primeira tinha os meus 2 primos, as primas deles que são duas e mais as minhas duas irmãs. Tudo dos 3 aos 11 anos... Mas eu ia conciliando o horário da minha mãe com o meu para conseguir ir às aulas.” (aluna, 2º ano)</i></p>	<p><u>Dificuldades de integração do E@D na rotinas familiares</u></p>

		<p><i>“Eu tive vezes que colocava o computador na bancada e ia lavar a loiça”. (aluna, 2º ano)</i></p> <p><i>“Quando começaram as aulas presenciais da minha irmã, ela está n o 4º ano, tinha de a ir buscar e levar e por isso atrasava-me nas nossas aulas síncronas”. (aluna, 2º ano)</i></p> <p><i>“O ano passado a minha irmã tinha aulas pelo Zoom e o computador da minha mãe não tinha capacidade. Tivemos de comprar um computador novo e durante o tempo de espera ela teve de utilizar o meu, por isso não fui a muitas aulas...” (aluna, 2º ano)</i></p> <p><i>“Um bocado complicado. A escola emprestou um PC, mas eu tinha de o partilhar com a minha irmã.” (aluna, 3º ano)</i></p>	<p><u>Dificuldade face ao desfasamento no retorno dos diferentes ciclos às aulas presenciais</u> (2º e 3º ciclos a 5 de abril e ensino secundário, a 19 de abril).</p> <p><u>Dificuldades técnicas:</u></p> <p>Partilha de computadores no agregado</p>
--	--	--	---

		<p><i>“Para ter computador demoraram um mês e depois entregaram-me com router também. O router não deu porque precisava de uma pass para aquilo ligar e tiveram de ligar para a câmara para darem a pass.” (aluna, 2º ano)</i></p> <p><i>“No telemóvel consigo fazer isso, stora! Fiz o trabalho de educação física assim. Eu tenho o Office.” (aluno, 1º ano)</i></p>	<p>familiar</p> <p>Atraso de respostas materiais devido à repentina transição para E@D</p> <p>Alternativas ao uso do computador</p>
<p><b>4. Identificação e caracterização das práticas digitais em E@D</b></p>	<p>2.3. Dificuldades evidenciadas no E@D</p>	<p><i>“Agora o Office nos Pc’s da escola é on-line e só funciona com net. O word on-line é complicadinho.” (aluno, 2º ano)</i></p> <p><i>“Estava no telemóvel. Aprendi no outro confinamento. O meu computador não se aguenta. Tenho aulas no telemóvel e trabalho no computador.” (aluna, 3º ano)</i></p> <p><i>“A minha internet é uma porcaria. Tirando</i></p>	<p><u>Dificuldades técnicas (alunos)</u></p>

		<p><i>isso foi bom! (aluno, 2º ano)</i></p> <p><i>“À tarde já me lembro de nada... no presencial não.” (aluno, 2º ano)</i></p> <p><i>“Epá não dava para aprender... se na sala já era difícil, à distância pior!” (aluno, 2º ano)</i></p> <p><i>“À distância está fora de questão! Fazemos muitos mais trabalhos.” (aluno, 3º ano)</i></p> <p><i>“Fazemos mais em casa do que na escola.” (aluna, 3º ano)</i></p> <p><i>“Não tenho de me levantar cedo. Ensino à distância é melhor em qualquer altura!” (aluno, 1º ano)</i></p> <p><i>“Há dias com duas aulas síncronas , outros tudo preenchido.” (aluna, 1º ano)</i></p>	<p><u>Dificuldades de aprendizagem</u></p>
--	--	---	--

		<p><i>“Demasiados trabalhos para um dia só.”</i> <b>(aluna, 2º ano)</b></p> <p><i>“Com o ensino à distância achei que fazia sentido partilhar o meu número de telemóvel, mas deixamos de ter horário. É estarmos sempre disponíveis quer para os alunos como para os encarregados de educação.”</i> <b>(Prof.)</b></p> <p><i>“Deixei o meu filho muitas vezes em autogestão”.</i> <b>(Prof.)</b></p> <p><i>“Complica as rotinas familiares e sobretudo para quem também tinha filhos pequenos a ter aulas em casa.”</i> <b>(Prof.)</b></p>	<p><u>Dificuldades de gestão de tempo</u> (cumprimento de tarefas)</p> <p><u>Dificuldades de gestão do E@D</u> (professores)</p>
		<p><i>“Gostei, mas começou a ser muito chato.”</i> <b>(aluno, 2º ano)</b></p> <p><i>“Eu, por exemplo, tive de ajudar colegas à distância. No meu quarto estou fechado, não</i></p>	

	<p>2.5. <i>Feedback</i> por parte dos alunos</p>	<p><i>tenho tentas distrações.” (aluno, 2º ano)</i></p> <p><i>“Só a stora X demora duas horas a responder e está on-line.” (aluna, 1º ano)</i></p> <p><i>“É melhor presencial, estarmos com o prof para falarmos”. (aluna, 2º ano)</i></p> <p><i>“Os stores estavam sempre lá, mas é sempre diferente.” (aluno, 1º ano)</i></p> <p><i>“Horível! Se uma pessoa é para estar em casa, é para estar descansada.” (aluno, 2º ano)</i></p>	<p>Adoção de estratégias de mentoria entre pares.</p> <p>Apreço pelo ensino presencial</p> <p>Sentimento de falta de interação social (com os professores).</p>
	<p>2.6. Comparação dos 2 períodos de E@D</p>	<p><i>“Tá muito melhor este ano.” (aluna, 2º ano)</i></p> <p><i>“Esta quarentena está a ser melhor. Não tenho tantos trabalhos para fazer e ligo à Bia para esclarecer alguma dúvida e ela a mim.” (aluna, 3º ano)</i></p>	<p>Maior dificuldade na 1ª experiência <i>on-line</i>.</p>

		<p><i>“Andei a bater com a cabeça nas paredes... era mais uma quarentena e não gosto de estar em casa. Sinto falta dos meus amigos.”</i>  <b>(aluna, 2º ano)</b></p>	<p>Sentimento de falta de interação social (entre pares).</p>
<p><b>5. Identificação de eventuais práticas de mediação sociopedagógica em E@D</b></p>	<p>4.1. Estratégias digitais adotadas</p>	<p><i>“A forma de contacto foi o Teams e chega! Mas chegamos a ter um grupo com a diretora de turma no WhatsApp.”</i>  <b>(aluno, 2º ano)</b></p> <p><i>“O que seria de nós sem as redes sociais.”</i>  <b>(aluna, 3º ano)</b></p>	<p>Reforço dos canais de comunicação com a OET.</p> <p>Apreço pelo uso das redes sociais entre pares durante o período de E@D.</p>
	<p>4.2 Práticas de mediação digital: visão sobre o recurso à pictografia</p>	<p><i>“Utilizar as palavras abreviadas e os bonequinhos é fixe! Está na nossa geração!”</i>  <b>(aluna, 2º ano)</b></p> <p><i>“Emojis, adoro! Porque sou uma pessoa bué carente mando emojis e a pessoa percebe logo o que é, tipo o meu namorado.”</i>  <b>(aluna, 2º ano)</b></p>	<p>Uso da pictografia: <i>Habitus</i> identitário dos jovens.</p>

		<p><i>“Porque não me apetece escrever e dá para transmitir sentimentos com pessoas... mas isto não é com qualquer pessoa.” (aluna, 2º ano)</i></p> <p><i>“Gosto, mas alguns acho muito lamechas. Alguns professores... qualquer mensagem respondem com reticências, mais valia os emojis.” (aluna, 2º ano)</i></p> <p><i>“Não fiquei muito surpreendida por os profs usarem emojis porque os meus pais também usam.” (aluna, 2º ano)</i></p>	<p>Apreço pelo uso dos <i>emojis</i> por parte dos professores.</p>
--	--	--	---

## APÊNDICE 18: COMPLEMENTO À ENTREVISTA - PROFESSORES

Complemento à entrevista (no âmbito da tese de **mestrado**)

Reencaminhou esta mensagem a ter, 16/03/2021 17:11

Ana Ferreira  
seg, 15/03/2021 11:14  
Bcc: Direção Pedagógica; Susana Nunes; Ana Alves; Rui Carvalho; Carla Pedro; Célia Mauricio; Liliana Redol; Cátia Freitas

Muito bom dia,

Venho solicitar mais uma vez a vossa colaboração respondendo por escrito à seguinte questão:

**Perante os dois períodos de E@D notam alguma diferença nos alunos, no contacto com os E.E. (no caso dos OET's) ou na execução das vossas funções laborais?**

Obrigada 😊  
Ana

Liliana Redol  
seg, 15/03/2021 13:28  
Para: Ana Ferreira

Olá!

No meu caso não é uma disciplina muito fácil de dar à distância pois é muito prática e como é logo pela manhã os mais preguiçosos não aprecem nas aulas ou não entregam os trabalhos.

Beijinhos grandes

Obter o [Outlook para iOS](#)

Ana Ferreira  
Obrigada 😊

seg, 15/03/2021 13:40

SN Susana Nunes  
sex, 19/03/2021 12:28  
Para: Ana Ferreira

Olá,

sim, noto. Nos alunos mais expeditos e conhecedores da plataforma TEAMS e outras que ajudam executar trabalhos digitais. para além disso, na sua maioria, melhoraram na organização e gestão do tempo.

No que concerne aos EE, acho-os mais desligados. No ano passado estavam bastante presentes o que não noto este ano.

Bjs  
Susana Nunes  
Professora

Escola Profissional de Torres Novas  
Várzea dos Mesões, 2350-433 Torres Novas  
Tel: 249 096 721  
[www.eptn.pt](http://www.eptn.pt) | [https://www.facebook.com/atep\\_eptn](https://www.facebook.com/atep_eptn)

Ana Ferreira  
Obrigada Susana 🙏

sex, 19/03/2021 13:06

 Direção Pedagógica  
ter, 16/03/2021 19:08  
Para: Ana Ferreira

**Perante os dois períodos de E@D notam alguma diferença nos alunos, no contacto com os E.E. (no caso dos OET's) ou na execução das vossas funções laborais?**

Este ano, na sequência das aprendizagens efetuadas no ano letivo anterior, está a ser mais fácil agilizar procedimentos internos e potenciar, como docente e diretora, os meios tecnológicos existentes.

Contudo, assumo a minha dificuldade em estabelecer o paralelismo entre os dois momentos de confinamento dado que no ano letivo transato estava a trabalhar no dossier da qualidade (EQAVET) o que obrigou a permanentes maratonas de trabalho da equipa da qualidade e, como tal, teve um impacto acrescido na gestão do tempo e da vida familiar e pessoal.

Como ponto crítico de ambos os confinamentos realço a dificuldade de planear com eficácia por não termos o controlo dos processos, em particular no caso dos estágios curriculares que envolvem muitos parceiros (agora ainda mais difícil devido às novas vagas e subsequente incerteza associada à evolução pandémica e às novas variantes do vírus, por parte dos alunos, encarregados de educação e parceiros de formação).


Os contactos com alunos e encarregados de educação estão globalmente mais facilitados, mas subsistem muitos constrangimentos devido ao perfil de competências digitais de muitos encarregados de educação.

Considero que globalmente estamos todos mais preparados para o E@D mas, também, psicologicamente mais afetados pelo isolamento social e pelas complexas rotinas familiares e profissionais que exigem uma permanente adaptabilidade o que, nalguns casos mais complexos, pode ser fator de desgaste e condicionar a qualidade de vida e o seu bem-estar emocional de membros da equipa.

Atenciosamente,  
Eunice Alves Lopes  
Diretora Pedagógica

Escola Profissional de Torres Novas  
Associação Torrejana de Ensino Profissional  
Várzea dos Mesiões  
2350-433 Torres Novas  
Tel: 249 812 311

 Cátia Freitas  
ter, 23/03/2021 17:53  
Para: Ana Ferreira

Olá Ana


Curiosamente durante as aulas à distância tenho alunos que estão mais tranquilos, e que aumentaram o seu desempenho, alguns desses alunos nas aulas presenciais, no grupo perdiam-se. Outros que iam fazendo "por pressão" da sala de aula, deixaram de fazer as atividades e quase que desapareceram.  
Quanto às minhas funções laborais posso dizer ganhei o ritmo diferente e mais metódico, ajudando-me a criar mais espaço para melhorar o meu trabalho.

Desculpa pela demora.

Bjinhos! Bom TRabalho


...

---

 Ana Ferreira  
ter, 23/03/2021 18:38  
Para: Cátia Freitas

Obrigada Cátia! 😊

...

 Rui Carvalho  
seg, 29/03/2021 14:42  
Para: Ana Ferreira


**Perante os dois períodos de E@D notam alguma diferença nos alunos, no contacto com os E.E. (no caso dos OET's) ou na execução das vossas funções laborais?**

No meu caso as dificuldades evidenciadas pelos alunos extremaram-se onde a distância e o facto de não ligarem as câmaras afetaram para pior o desenrolar das aulas. No fundo é admitir que os alunos que já eram fracos e tinham algumas limitações, os períodos de E@D serviram para aumentar tais limitações.

Rui Carvalho  
Professor de turismo na Escola Profissional de Torres Novas


...

---


 Ana Ferreira  
seg, 29/03/2021 17:38  
Para: Rui Carvalho

Obrigada Rui 😊

...


 Célia Maurício  
seg, 15/03/2021 15:14  
Para: Ana Ferreira

Olá Carla boa tarde,  
No meu caso em concreto, tenho tido o feedback de algumas alunas que dizem que este ano já estão a conseguir orientar melhor o seu trabalho, já se conseguem organizar melhor e não têm tido muitas tarefas em atraso. Em relação ao contacto com E.E. não tenho tido questões colocadas por eles. Sempre que há alguma informação adicional que a direção pretenda que seja transmitida, é encaminhado um email para os E.E., mas no entanto, só alguns me dão feedback de agradecimento ou de leitura.  
Alguma coisa dispõe,  
Bjs  
Célia

 Ana Ferreira  
Obrigada 🙏

seg, 15/03/2021 15:39

Complemento à entrevista (no âmbito da tese de **mestrado**)

 Ana Alves  
qui, 18/03/2021 14:25  
Para: Ana Ferreira

Olá Ana!


Como resposta à tua questão, posso dizer que:

Existem várias situações consequentes da passagem para o E@D que variam em função do perfil de alunos. Assim, para alunos mais autónomos, que têm métodos e hábitos de trabalho e de estudo a passagem para este regime não trouxe grandes alterações, uma vez que continuam a ser assíduos às aulas síncronas e a cumprir as tarefas solicitadas, demonstrando interesse e questionando quando não percebem alguma coisa.  
O problema maior reside nos alunos que já tinham algumas dificuldades em sala de aula e que por vezes precisavam do apoio mais individualizado do professor e/ou dos colegas para alcançarem o sucesso. Estes, realmente, têm tido mais dificuldades e necessitado de um maior apoio.  
O contacto com os alunos é muito mais formal, pelo que se perdem alguns aspetos que na N/ escola sempre fizeram a diferença. Procuo dar feedback em todas as atividades que peço e responder sempre que me questionam, mas sinto que a relação fica mais distante. Ligo sempre a minha câmara no início e no final de cada aula, numa tentativa de me aproximar à turma.  
O contacto com o EE diminuiu, no caso da minha OET tinha pais muito presentes a assíduos ao horário de atendimento semanal. Provavelmente, já este ano, sendo o último destes alunos e deles ser esperado uma maior responsabilidade, iria notar-se uma menor presença dos EE nas reuniões, pelo que não consigo aliar esta diminuição de contacto à passagem para este regime. A comunicação com os EE tem sido semanal, através de email e em todos há referência da possibilidade de reunir por videoconferência ou presencialmente, se for mesmo necessário. Não se verificou, até ao momento, esta necessidade e muitos EE responde aos emails.  
Em termos de funções do OET, estas aumentaram em muito. Por exemplo, temos de organizar o horário semanalmente e enviar para os alunos e respetivos EE. É uma atividade que nos "lira" algum tempo e que antigamente não era necessária. Tenho muito mais trabalho, porque há necessidade de demonstrar tudo o que é feito, através de evidências, que obedecem à lógica do planejar, executar, confirmar, reformular, imprimir e arquivar. Portanto, sim, o regime E@D é muito mais trabalhoso.

Não sei se estará suficiente.... se precisares de esclarecer algum aspeto, diz.

beijinhos

Ana Alves  
Escola Profissional de Torres Novas  
Cancela do Leão, Várzea dos Mesiões  
2350-433 Torres Novas  
ana.alves@eptn.pt  
249612311

 Ana Ferreira  
Obrigada, Ana 🙏

qui, 18/03/2021 15:16

## APÊNDICE 19: OFÍCIO (CORRESPONDÊNCIA) - EPTN

Torres Novas, 9 de outubro de 2020

Exma. Direção da Escola Profissional de Torres Novas

Na qualidade de finalista do mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social, lecionado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, venho solicitar autorização para proceder a uma investigação empírica recolhendo dados essenciais à elaboração da tese final.

Esta proposta de investigação baseia-se no estudo da “mediação sociopedagógica em contexto de ensino à distância”, pretendendo, perante a necessidade de ensino à distância, caracterizar a diversidade sociocultural dos discentes da EPTN; compreender a importância da comunicação, identificando as estratégias adotadas pelos docentes de forma a garantir a proximidade com os alunos; e descrever as práticas de mediação sociopedagógica implementadas, particularmente com os alunos sinalizados pelas medidas seletivas do Decreto-Lei 54/2018 (educação inclusiva). Saliento que o estudo subjaz ao princípio da confidencialidade nos dados recolhidos, solicitando apenas a autorização para identificar a Escola Profissional de Torres Novas, de forma a garantir o devido enquadramento no ensino profissional.

Certa que o vosso contributo será imprescindível para desenvolver este estudo, agradeço antecipadamente a colaboração e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos.

Ana Carla Louro Lopes Ferreira

Pedido de autorização - tese de **mestrado** em Mediação Intercultural e Intervenção Social

Ana Ferreira  
dom, 11/10/2020 13:37  
Para: Direção Pedagógica; Anabela Oliveira

ofício.EPTN.pdf  
218 KB

Boa tarde

Junto anexo pedido de autorização para a implementação da minha tese de **mestrado** na Escola Profissional de Torres Novas.

Antecipadamente grata pela atenção.  
Prof. Ana Carla Ferreira

Anabela Oliveira  
ter, 13/10/2020 11:05  
Para: Ana Ferreira  
Cc: Direção Pedagógica; Escola Profissional de Torres Novas

Bom dia Ana Carla,  
Não identificamos nenhum impedimento na concretização deste projeto, uma vez que o mesmo garante a confidencialidade dos dados e, para além disso, a sua implementação poderá ser útil para a melhoria das nossas práticas.  
Sugerimos uma prévia articulação com a colega Ana Raquel.

Não é necessário entregar o ofício em papel.  
Encaminhamos o email para a Secretaria para que arquivem o Ofício no processo biográfico da Profª Ana Carla

Com os melhores cumprimentos

Anabela Oliveira  
Diretora Executiva  
[anabela.oliveira@eptn.pt](mailto:anabela.oliveira@eptn.pt)  
Telef. 249 812 311

Associação Torrejana de Ensino Profissional

